

宮崎学園短期大学紀要

第 6 号（平成 25 年度）

【目 次】

【論文】

ぬいぐるみシアター「畑のおはなし」	守 川 美 輪	1
日本の礼儀作法の伝統	倉 永 愛 子	11
児童養護施設における社会的養護の役割と課題の地域性	久 松 尚 美	23
	野 坂 敬	
保育者養成における保育技術向上のための一提案（2） ～保育現場で必要とされる弾き歌いの技術修得を目指して～	中 武 亮 子	35
	後 藤 祐 子	
実践から作成する表現遊び指導案（Ⅱ） －既成の遊びのレシピを活用する－	池 田 敦 子	55
	佐々木 昌 代	
保育者養成における実習の達成目標と保育者効力感が 実習ストレスに及ぼす影響	野 崎 秀 正	69
壽安鎮國考 － 冊封体制小論 －	黒 木 國 泰	77

宮崎学園短期大学

Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College Vol. 6 2013

【Table of Contents】

【Articles】

- The stuffed goods theatre “The stories of vegetables in the field”
..... Miwa MORIKAWA ... 1
- The Japanese traditional arts of etiquette and manners.
..... Aiko KURANAGA ... 11
- Locality of social care services in a children’s nursing home
..... Naomi HISAMATSU ... 23
Takashi NOSAKA
- A Proposal for Enhancing the Childcare Skills of Students
in Childcare Training Programs (2)
: Improving the Ability to Accompany Oneself While
Singing as a Childcare Professional Ryoko NAKATAKE ... 35
Yuko GOTO
- A Teaching Plan for Young Children’s ‘Expression Play’
based upon Current Practice (II)
—Using Established Play Recipes — Atsuko IKEDA ... 55
Masayo SASAKI
- Effects of Goal Orientations toward Child Education
and Preschool Teacher-Efficacy on Students’ Mental
Stress during Teaching Practice Hidemasa NOSAKI ... 69
- A Study of the Shou An Zhen Guo 寿安鎮国
— On the Tributary system of China — Kuniyasu KUROKI ... 77
-

ぬいぐるみシアター「畑のおはなし」

守川 美輪

The stuffed goods theatre
“The stories of vegetables in the field”

Miwa MORIKAWA

1. はじめに

本学保育科開設科目「子どもの食と栄養」担当教員が夏季休暇中の課題として保育科2年生に「食育の媒体」製作を課している。「食育の媒体」とは、幼児へ向けての「食の教育」をする際に使う紙芝居等の教具のことである。学生は自作の媒体を使って、「子どもの食と栄養」の授業の中で模擬保育（10分程度）及び研究討議（5分程度）を行っている。著者は美術担当なので、何を製作したらいいのか学生からの相談を受けることが多い。その際、著者はパネルシアターやエブロンシアター等の資料を紹介していた。また、学生が製作した食育の媒体を使った演じ方の指導をすることがあったが、そこで学生が扱っているのが3色食品群という内容が多く、もっと簡単な内容で野菜に親しめるような教具が出来ないかと考え、作成したのが「畑のおはなし」である。

2. 畑のおはなし

（1）製作方法

①畑

畑は布クッションと土台の木箱から成る。土に見立てた直方体の布クッションは70cm×60cm程度の焦げ茶色の綿ブロードを中表に二つ折りにし、縫い代を1cmとし、後で綿を入れる10cm程度の入り口を残して周囲をミシンで縫う。短辺の周囲の1/4の長さのマチを先に縫った目と垂直になるように定規で測り、印を付け、ミシンで縫う。上下のマチ部分の頂点を側面に縫い付け、裏返してポリエステル綿を入れ、綿の入口をかがり縫いする。

木箱は外寸高さ20cm 幅65cm 奥行き40cm及び高さ50cm 幅37cm 奥行き32cmの2種類を製作した。両方の箱の側面に、上辺から5cm下方中央に両端を半円形とした幅12cm 高さ3cmの穴を開け、持ち手とした。板材を切り、木工用ボンド塗布後釘打ちをし、組み立てた。低い箱はさくら色の水性アクリル塗料で仕上げ、高い箱は着色せずワックスで仕上げた。

低い箱には布クッション4個を長方形の面が出るように寝かせて並べて使う。高い箱には布クッション4個を正方形の面が出るように立てて入れて使う。

また、著者は平成25年度大学美術教育学会において「ぬいぐるみシアター『畑のおはなし』」というテーマでポスター発表をした。その際に実物も数点持ち込みたいと考え、持ち運びに便利な布袋状の土台を製作した。布は焦げ茶色とベージュを使い、裏表使えるようにした。口には紐を通し、縛ることができるようにした。布クッションは2本寝かせて入れることができる。軽く、持ち運びに大変便利な畑となった。

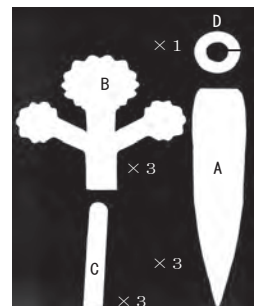


②野菜

土に植えた野菜を抜いて見せるという発想から、野菜は根菜とした。フェルトを使って製作し、糸は刺繍糸を使用した。野菜を立体的に成形するため、人参や大根、玉ねぎなどの食用部分は3枚はぎとした。葉は図鑑等を見て型紙をつくり、その特徴を簡潔に表現した。茎には綿の他、細い針金を入れた。茎をおおよそ3本にするので、すっきりとした野菜となった。

右図は型紙の例（人参）である。Aは色用部分であり、二つ折りにした紙に描き、左右対象となるように型紙をつくる。人参色のフェルト3枚の上に型紙を置き、待ち針で留めて、3枚同時に切る。Bは葉であり、これも左右対象になるように型紙をつくり、3枚切る。2枚は緑色、1枚は黄緑色というように、色の組み合わせを変えてもよい。Cは茎の部分で、3枚切る。Dは人参の食用部分と葉をつなぐ部分で、ドーナツ型に1枚切る。色は黄色か橙色にする。

縫う手順を次に示す。Aを2枚重ねて片側である右半分を上部を残して刺繍糸でかがり縫いをする。その後、3枚目を縫っていない左側に重ね、左半分を上部を残してかがり縫いする。そして、残った部分を重ねて同様にかがり縫いをする。3枚



はぎにした人参に綿を入れて形を整える。まず、葉 B に茎 C を重ねて片側をかがり縫いにする。葉にはワイヤーを入れるが、ワイヤーがはみ出ないように、ワイヤーの先を丸くしておく。細く伸ばした綿でワイヤーを包み、葉と茎の間に挟む。その後、残った茎の右半分をかがり縫いする。葉が 3 枚完成したら、葉の下から出ているワイヤーを丸くし、綿で包んで人参の食用部分に差し込む。D で 3 本の葉を包み、周囲をかがり縫いする。葉が合わさった部分も固定するように縫う。

野菜に目と口をつけてみたが、そうすることで大変親しみやすくなった。また、お話をする際に野菜を動かしながら話すことで、野菜自身が話しているように演じることができるようになった。野菜の目は一部市販の動眼を縫いつけた。動眼を使わない場合は、フェルトを切って木工用ボンドで接着した。口もフェスルトを使っている。

(2) おはなし

何種類か作成したおはなしのシナリオを示す。

第 1 話は「ゆずりうけた畑」。畑が荒れてしまっているの、子どもたちと共に石ころを拾って整える。楽しくするために、埋蔵金を発掘する要素を含めた。石に見立てているのは布に「じゅず玉」を入れてつくった「おじゃみ」である。石以外に埋まっているものはホームセンターで購入した木製の部品である。

①ゆずりうけた畑

おはようございます。私は〇〇といいます。

畑のお話をします。よろしくをお願いします。

これは、わたしが母からゆずり受けた畑です。

これからこの畑を大切に、野菜を育てていこうと思っています。

なにか、一つ野菜が出来ているね。

抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか んいてみよー
何だろうね。ごつごつした形で、所々、ピンク色。何だか分かるかな。

(ヒント 大人は、これをすりおろして、冷ややっこに乗せて食べます。)

子ども：(しょうが。)

よく知っているね。これは生姜です。生姜には、体を温める力があります。

かぜをひきそうな時に、生姜紅茶を飲むといいですよ。

この白いは石ですね。この畑は石ころだらけ。

誰か、石を取り除くのを手伝ってもらえませんか。(子ども手伝う)

いっぱいあったね。ありがとう。(子ども戻る)

皆のおかげで、いい畑になりました。

母は、この畑には埋蔵金が埋まっていると言っていました。

埋蔵金はつぼに入っているそうです。

誰か、探してくれますか。深い所にあると思うのだけれど。

(子ども手伝う)

ありがとう。堅いものを見つけたら、取り出してください。

長い円柱：これは筒かな。

短い円柱：これは太鼓かな。

円錐：これはとがっているね。何かな。

壺：あ、これこれ、この壺にお宝が入っているのかも。持って帰って開けてみるね。

他にはないかな。ありがとう。(子ども戻る)

お宝も見つかったし、石ころもなくなって、ふかふかのいい畑ができました。

どんな野菜をそだてようかしら。

今日のお話はこれでおしまいです。

歌：はーたけ はたけ いいのができた いいのができて おしまいよー



第 2 話は「たまねぎさん」。たまねぎが私は何かと問いかける。お話の後、新玉ねぎを見せたり食べたりする。新たまねぎが店頭になぶる時期に演じるとよい。

②たまねぎさん

これから畑のお話をします。

もう野菜が出来ています。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー
 なんだろうね。葉っぱがとんがっているよ。土の中のものは丸くて白い。何だか分かるかな。
 子ども：（かぶ。）
 かぶかな〜。
 かぶ登場：わたしがかぶよ。それとはちがうわ。よく見て頂戴。
 玉ねぎ：そうよ。わたしはかぶじゃないわ。よく見て頂戴。
 どころがちがうのかな〜。子ども：（葉っぱがちがう。）
 そうだね。かぶの葉っぱは大根の葉っぱに似ているね。
 かぶ：そうよ。わたしと大根は仲間なの。
 そうか〜。野菜にも仲間があるのですね。かぶと大根は仲間なのですね。
 玉ねぎ：わたしの葉っぱは何の葉っぱと似ているかな。子ども：（ねぎ。）
 玉ねぎ：そう、ねぎ。わたしは何かな。子ども：（玉ねぎ。）
 玉ねぎ：あたりです。わたしは新玉ねぎ。玉ねぎが好きなお友だちは手を上げてくれるかしら。
 （子ども手を上げる）
 玉ねぎ：あら〜。いいわ。玉ねぎを使った料理には、どんなものがあるかしら。子ども：（カレーライス。）
 玉ねぎ：いいわね。子ども：（ハンバーグ。）
 玉ねぎ：いいわね。新玉ねぎは生でもおいしく頂けますよ。玉ねぎだけをつかった料理はあまりないけど、玉ねぎは、他の食材と一緒にになっておいしくなるのよ。今日はせっかくですから、玉ねぎのことをひとつ教えてあげるわ。お店で売っているたまねぎの皮は何色かしら。子ども：（茶色。）
 玉ねぎ：そうね。茶色。わたしは真っ白だけど、土から出て、部屋の中にぶら下げておくと、だんだん外側の皮が茶色くなるのよ。今日は二つ新玉ねぎを持って来たから、ひとつは、薄く切って、生で食べてみてね。無理にとは言わないわ。食べてみようかな、と思った人だけ食べてみてね。新玉ねぎを好きになってもらえると嬉しいわ。もう一つの新玉ねぎは部屋につるして、だんだん皮が茶色くなるのを見てくださいね。それじゃあ、さようなら。
 たまねぎさん、ありがとう。さようなら。二つ新玉ねぎをもらったね。どうしようか。
 子ども：（ひとつ食べる。）
 そうだね。食べてみたいお友だちはいるかな。（子ども手を上げる）
 じゃあ、後で、切ってくるね。ドレッシングをかけようか。子ども：（ドレッシングをかけるなら食べたい。）
 そうね、食べたくなった人は後で食べましょう。残りの一つはどうしようか。子ども：（部屋につるす。）
 それがいいね。部屋につるしましょう。今から、紐で部屋につるしてみよう。

第3話は「ごぼうくん」と「ごぼうくんふたたび」。「ごぼうくん」の話の後、ごぼうを触ったり、洗ったりすることを想定している。「ごぼうくんふたたび」ではごぼうが持って来たごぼうチップスを話の後で食べる設定である。

③-1「ごぼうくん」

これから畑のお話をします。もう野菜が出来ています。抜いてみましょう。
 歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー
 なんだろうね。あれ、長いね。やっとなめきました。何だか分かるかな。子ども：（ごぼう。）
 そう、ごぼうだね。あれ、このごぼう目があるよ。
 ごぼう：ぼくは、話ができるごぼうだ。
 話ができるのですって。
 ごぼう：ごぼうが好きな子どもは手を上げてみる。（子どものうちの何人かが手を上げる）
 いいぞ。ごぼう料理にはどんなものがあるか教えてくれ。子ども：（きんぴら。）
 いいぞ。子ども：（ごぼう天。）
 いいぞ。かわいい子どもだなあ。今日はせっかくだから、ごぼうについてひとつ教えてやろう。
 ぼくは色黒だが、水を流しながらタワシでこするとかなり白くなるぞ。そこにごぼうを持って来たから、後で水を流しながら、タワシでこすってみてくれ。ごぼうを使った料理を今度は持って来てやるぞ。これで帰るよ。さようなら。子ども：（さようなら。）
 ごぼうさん、ひとつ教えてくれたね。何だったかな。子ども：（たわしでこすると白くなる。）
 そう。タワシでこすると白くなるって言ったね。ほんとかなあ。にんじんをタワシでこすると白くなるかな。ならないよね。ごぼうさんが持って来てくれたごぼうをタワシでこすってみたいお友だちはいるかな。
 （子ども手を上げる）たくさんいるね〜。じゃあ、いっしょにやってみようか。

③-2「ごぼうくんふたたび」

これから畑のお話をします。この畑、見覚えあるかな。何ができたか抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー

何だろうね。子ども：（ごぼう。）

そうだね、ごぼうだね。どんなごぼうかな。子ども：（しゃべるごぼう。）

ごぼう：そうだ。よく覚えていたな。今日はぼくのすごいところを教えてやろう。

ぼくは始め小さな、小さなごぼうの種だった。それが、ひとりでがんばって、大きくなろう、大きくなろうと思って、ひとりでこんなに大きくなった。これはすごいぞ。

本当かな。ひとりで野菜は大きくなれるのかな。雨は降らなかったの。

ごぼう：いや、雨は降った。雨が降らないと畑がカラカラになって、ごぼうも枯れてしまうからな。

じゃあ、雨のおかげで大きくなったのですね。

ごぼう：そうだなあ…。

太陽は照らなかったの。

ごぼう：いや、太陽は照った。ぼくたち野菜は、太陽の光を浴びて、大きくなる。お天道さまがないと、野菜は大きくなれない。

じゃあ、太陽のおかげで、大きくなったのですね。

ごぼう：そうだなあ…。

風は吹かなかったの。

ごぼう：いや、風は吹いた。ぼくたち野菜は空気がないと生きていけない。野菜は空気を吸って大きくなる。

じゃあ、空気のおかげで、大きくなったのですね。

ごぼう：そうだなあ…。ぼくがこんなに大きくなったのも、雨や太陽や空気のおかげだったなあ。

そうだ。今日は、約束どおり、ごぼう料理を持って来てやったぞ。何か知っているか。

（ごぼうチップスを見せる）

子ども：（ごぼうチップス）

ごぼう：そう、ごぼうチップスだ。どうやってつくるのか分かるか。子ども：（うすく切る）

ごぼう：そうだ。子ども：（油で揚げろ）

そうだ。かわいい子どもだなあ。皆でこのごぼうチップスを食べてくれ。これで帰るよ。

さようなら。子ども：（さようなら）

第4話は「日陰のたまねぎくん」。バケツを被せられて、葉が黄色になって枯れそうになった玉ねぎが雨と太陽の光と空気を得て、成長する。第3話のつながりで発想した。うちわの表裏に雨と太陽を描いて小道具とした。

④「日陰のたまねぎくん」

これから畑のお話をします。この畑は、わたしが母からゆずり受けたもので、大切に野菜を育てています。

もう、野菜が出来ています。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー

これはなんだろうね。しろくてまるい形です。子ども：（かぶ）

かぶってという声が聞こえたよ。かぶかな？

かぶ登場：失礼ね。かぶは私よ。どこが違うかよく見てちょうだい。

はっぱがちがうね。かぶのはっぱはギザギザしています。かぶは煮込むと甘くて柔らかくてとってもおいしいね。こっちのはっぱは筒みたいにまっすぐです。（ヒント たまねぎのなかまだよ）子ども：（たまねぎ）

たまねぎ：そうです。たまねぎです。ぼくは新たまねぎ。皮が白い

けど、日陰につるしておくと、外側だけだんだん茶色になってくるよ。外の皮が守ってくれるので、中身は乾きません。たまねぎおいしいよ。

あれ、バケツがかぶさっている。誰かが置いたのかな。（バケツを取る）

黄色いのはっぱの野菜があるね。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ なーにかできた なーにができたか めいてみよー

これもたまねぎみたい。

ひかげのたまねぎ：うえーん。



誰かがバケツをかぶせちゃって、雨があたらないので、
のどがカラッカラ。太陽の光が当たらないので、中は真っ暗。
風もふかないので、息が苦しくて、もう枯れちゃいそうだよー。
うえーん。

わーたいへん。でも、まだ枯れてないようだね。もう一度埋めてみましょう。

(パラパラ)～空き缶の底をバチで叩く 雨の面のうちわを出す

あ。雨がふってきたよ。

歌：あーめ あーめ あーめがふる あーめがふるから おおきくなーれる
みんなも、たまねぎくんの気持ちになってみよう。雨がふってどうだった。
そう。とってもうれしいね。

黄色いはっぱの間から緑のはっぱが出てきました。

(チカチカ)～シンバルをバチで細かく叩く 太陽の面のうちわを出す

あ。今どうなった？そう太陽が照ってきたね。

歌：たーいよう たーいよう ひーかーあっている ひーかりが あるから
おおきくなーれる。

たまねぎくんどんな気持ちかな。そう、とっても気持ちがいいね。

みどりののはっぱが伸びてきました。(かくしていた別のたまねぎの葉を出す)

(ビュー ビュー)～新聞紙を揺らす うちわで扇ぐ

あ。どうなった？そう風がふいてきたね。新鮮な空气がいっぱいです。

歌：くーき くーき くーきがある くーきがあるから おおきくなーれる。

たまねぎくん新しい空気をいっぱい吸っているだろうね。黄色のはっぱが枯れて落ちました。(黄色の葉を隠す)

雨の日、晴れの日、風の日、いろんな日がありました。

何日かたって、葉っぱがぐんぐん伸びて来ました。大きくなったかな。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー
大きいのができました。

おおきくなったたまねぎ：みんなありがとう。雨と太陽を浴びて、空気がいっぱい、

ぼくは柔らかい畑の中で、どんどん大きくなったよ。みんな
玉ねぎはどんな風にして食べる？

カレー？いいね。玉ねぎは肉料理にもびったり。

すきやき？おいしいよね。

おいしいたまねぎ、いっぱい食べてください。

ぼくはこれから市場に行きます。

さようなら。

歌：はーたけ はたけ いいのができた いいのができて おしまいよー



第5話は「ごぼう だいこん にんじん」。ごぼう、だいこん、にんじんが風呂に行く話。のれんと湯船用木箱を製作した。のれんの文字はろうけつ染めで仕上げた。湯船はそれらしく見せるためにタイルを貼り、タイル用目地剤で仕上げた。洗面器に見立てた幼児用食器とタオルに見立てたタオル地の長方形のハンカチを小道具とした。にんじんとだいこんは初め表を焦げ茶色、裏を茶色にした筒状のカバーをつけておく。湯上りの野菜たちは保育園の給食室に向かう。冬に演じるとよい。

⑤「ごぼう だいこん にんじん」

これから畑のお話をします。寒くなりました。冬の野菜がもう出来ています。
冬の野菜にはどんなものがあるかな。

子ども：(かぶ) (だいこん) (はくさい)

そうですね。今言ってくれた野菜が出来ているかな。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか めいてみよー
なんだろうね。これ、前にぬいたことがあるよ。長いね。やっとぬけました。
何だか分かるかな。子ども：(ごぼう。)

そう、ごぼうだね。

ごぼう：そうだ。ぼくはごぼうだ。

そこにふたつ野菜が生えているだろ。いろいろ話をして、友達になった。



一緒に出かけたいところがあるから、その野菜もぬいてくれ。
 じゃあふたついっぱいぬいてみるね。
 歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか ぬいてみよー
 何でしょう。ひとつは太くて長いね。もうひとつは中くらいだね。
 どちらも、土の色ですね。
 ごぼう：なあ、おふたりさん、今日はいい所に行かないかい。
 太い野菜：いい所ってどこかしら。遠い所かしら。
 ごぼう：行ってみれば分かるよ。歩いて行けるよ。
 太い野菜：一緒に行くわ。楽しみだわ。
 中くらいの野菜：わたしも行くわ。（「ゆ」のれんを設置）
 ごぼう：ついたぞ。ここに入ろう。
 太い野菜：「ゆ」って書いてあるわ。
 ごぼう：みんな、ここがどこか分かるか。そう、お風呂屋さんだね。
 銭湯とも言うね。温泉かもしれないね。
 お風呂屋さんに行ったことがあるお友だちはいるかな。
 おお、いっぱいいるね。さあ、入ろう。（のれんをくぐる）
 （のれんを「男」に掛け替える）
 ごぼう：ぼくは男湯に入るよ。また後でね。
 ごぼうさんは男湯に入りましたね。
 どうするのか見てみましょう。
 （ごぼううろうろして、洗ったのかどうか分からないくらい。
 ごぼっと掛け湯をして、湯船に入るや、すぐ出てしまう。）
 歌：お風呂を さっさと でしたよ ごぼうさんは つちのいろ
 ごぼうさん、洗ったのか、洗わないのか分からない位で、
 すぐ出てしまいましたね。こういうのをカラスの行水と言います。
 （のれんを「女」に掛け替える）
 太い野菜と中くらいの野菜：私たちはこちらに入りましょう。
 （中くらいの野菜は、ささっと洗って、裏向きにし（焦げ茶→茶色）、
 汚れが落ちたことを示す。）
 少しきれいになりましたね。
 中くらいの野菜：私は湯船につかるわ。（湯船に入る）
 （太い野菜にかけ湯をして、ミニタオルでごしごしこする。）
 太い野菜はごしごしこすっています。
 せっけんをたっぷりつけているようですよ。（せっけんをつける仕草をする）
 （裏向きにし、かけ湯をして、茶色の覆いを下から抜き取る。）
 大根：あら、私、真っ白になったわ。
 この野菜はなんでしょう。子ども：（大根）
 そう。大根ですね。
 歌：お風呂で ごしごし あらったよ だいこんさんは まっしろよ
 大根さんは、よく洗って真っ白になりました。（大根湯船に入る。野菜に声を掛ける。）
 大根：ずいぶん長く入っているけれど、大丈夫？
 中くらいの野菜：私、長く入り過ぎたわ。もう、の、の、…。
 何て言っているのかな。子ども：（のぼせた。）
 そう、のぼせたみたいですね。
 大根：一緒に出ましょう
 中くらいの野菜：そうね。一緒にでるわ。
 （中くらいの野菜の覆いを湯船に残して中身を引き抜く。）
 大根：あら、あなた、赤くなったわ。
 中くらいの野菜：そうね、私赤くなったわ。
 この野菜はなんでしょう。子ども：（人参）
 そう人参ですね。
 歌：お風呂に なーがく つかったよ にんじんさんは まっかっか



人参さんは、お風呂に長くつかかり過ぎて、真っ赤になりました。
(のれんと湯船を片づける)

人参さんと大根さんは休憩室でごぼうさんと会いました。

ごぼう：おや、おふたりさん、ずいぶん変わったね。

大根：私は真っ白になったわ。

人参：私は真っ赤になったわ。ごぼうさんは変わらないわね。

歌：おふろを さっさと でしたよ ごぼうさんは つちのいろ

歌：おふろで ごしごし あらったよ だいこんさんは まっしろよ

歌：おふろに なーがく つかったよ にんじんさんは まっかっか

ごぼうさんはあまり洗わなかったので茶色いまま。

大根さんはごしごし洗ったので真っ白。

人参さんは湯船に長く浸かってのぼせて真っ赤になりましたね。

ごぼう：さあ、これから、給食室に行かないか。

給食の先生が、来て欲しいって言っていたよ。

人参・大根：何の用事かしら。

ごぼう：体を温かくしたいって言っていたよ。行ってみるかい。

人参・大根：そうね。給食室に行きましょう。

ごぼうさんと大根さんと人参さんは給食室に行きました。

歌：はーたけ はたけ いいのができた いいのができて おしまいよー



第6話は「いもの苗植え」じゃがいもとさつまいもの先生が登場し、芋の苗植えの方法を教える。苗が成長し、収穫するまでを演じる。じゃがいもは上部の芽が出た所を4等分して植えるので、芽が出たいもを作っておき、ゴムひもで1つにまとめる。できたじゃがいもは野球のボールのように、2枚の布を丸く縫って製作する。じゃがいもの地下茎やさつまいものつるはカラー紐を使っている。つるを葉に付ける際は、別のフェルトで押さえ、縫いつける。さつまいもは伸びたつるを切って植えるので、いもとつるをファスナーテープで固定し、取り外しができるようにする。最後に焼芋を作って見せる。畑の上にクラフト紙を染めて切りぬいてつくった落ち葉を置く。小さな火鉢を使って、アルミホイルに包んだ生芋を埋めて火を出す。そして、あらかじめ隠しておいた、アルミホイルに包んだ焼芋を取り出して見せる。

⑥「いもの苗植え」

これから畑のお話をします。なにか出来ていますね。ぬいてみましょう。

歌：はーたけ はたけ いいのができた なーにができたか ぬいてみよー

これはなんだろうね。大きな葉っぱの下に丸い形のもののができたよ。

(ヒント いものなかまだよ)

山芋はもっと長いかもね。そうです。里芋です。いいのができました。

今日は芋のお話をします。専門の先生が来て下さっています。

名前はイモ先生です。

一緒に呼んでみましょう。子ども：(イモ先生)

イモ先生登場：はい。おはようございます。私はジャガイモのイモです。

今日は皆にジャガイモの育て方を教えましょう。ジャガイ

モの上と下の見分け方を知っているかな。

(芽の出たジャガイモを見せる) これではどうかな

イモ：そうそう。芽の出ている方が上だな。

この、てっぺんの芽の出ているところを4つに切ります。

(4つに分けたいもを見せる)

そうして、どうするのかな。そうだね。畑に植えるぞ。

この小さな芽が伸びていくのだ。(ひとつを植える)

野菜が育つのに必要なものがあつたが、何かな。

そうだ。雨が必要だ。よく勉強しているな。

皆、雨を降らせてくれ。いいぞ。

(子ども：雨が降る様子を演じる)

歌：あーめ あーめ あーめがふる あーめがふるから おおきくなーれる

イモ：それから何が必要かな。そうだ。太陽の光が必要だ。皆、太陽を輝かせてくれ。いいぞ。



(子ども：太陽が輝く様子を演じる)

歌：たーいよう たーいよう ひーかあっている ひーかりがあるから おおきくなーれる

イモ：それから、もっとあったなー。そうだ。空気が必要だ。皆、風をおくってくれ。いいぞ。

(子ども：風が吹く様子を演じる)

歌：くーき くーき くーきがある くーきがあるから おおきくなーれる

イモ：雨が降って、太陽が照って、空気があると、大きくなれる。

夏ごろに収穫できるぞ。

大きく育ちました。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はーたけ いいのができた なーにができたか ぬいてみよー

イモ：いいのができた。じゃがいものおいしい食べ方を知っているか。

にくじゃが。いいね。フライドポテト。わたしも好きだよ。

ポテトサラダ。これもまた、おいしいね。

じゃがいもには熱に強いビタミンCがたっぷり含まれている。

これからも、じゃがいも料理を沢山食べてください。

イモ先生ありがとう。

イモ：さようなら。子ども：(さようなら)

もうひとり、女の先生も来て来ています。イモース先生です。

一緒に呼んでみましょう。子ども：(イモース先生)

イモース先生登場：グッドモーニング。

マイネーム イズ イモース。

ナイス チュー ミーチュー。

イモース：わたしは日本語も話せます。

皆さんにさつまいもの植え方をお教えしましょう。

さつまいもの植え方を知っていますか。

そう、さつまいものを丸ごと植えてもいいけど、

もっといい方法があります。

さつまいものをあったかい場所に植えておくと、

沢山のつるが伸びてきます。

(さつまいもに3本のつるをつけて見せる)

そう、つるを植えるのです。

つるは切ってから、しばらく暗い所に置いておくと

根がでてきます。(つるをはずして見せる)それを植えます。

つるを畑に植えましょう。(つるを植える)

イモース：皆、雨を降らせてください。太陽を輝かせてください。

風を吹かせてください。秋に収穫できますよ。

大きく育ちました。抜いてみましょう。

歌：はーたけ はーたけ いいのができた なーにができたか ぬいてみよー

イモース：いいのができましたね。

皆さん、さつまいものおいしい食べ方知っていますか。

焼きいも。いいですね。

いもの天ぷら。甘くておいしいですね。

スイートポテト。いろいろありますね。

今から、ひとついも料理をつくって見せます。

焼きいもです。枯葉を持って来ました。(枯葉を畑に乗せる)

枯葉を少し燃やしてから、(火を出す)

灰の中にアルミホイルに包んだいもを入れます。

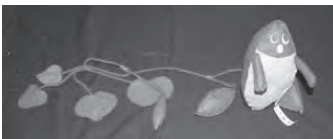
(いもをアルミホイルに包んで火鉢を使って枯葉の下に土に埋める)

待っている間、やきいもの歌と一緒に歌いましょう。保育園や幼稚園で習ったかな。グー、チョコキ、パーのあの歌です。

歌：やきいもやきいも おなかグー ほかほかほかほか あちちのチー

たべたらなくなる なんにもパー それ やきいもまとめて グー

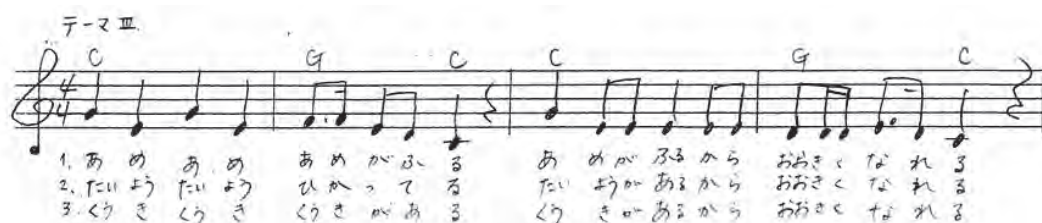
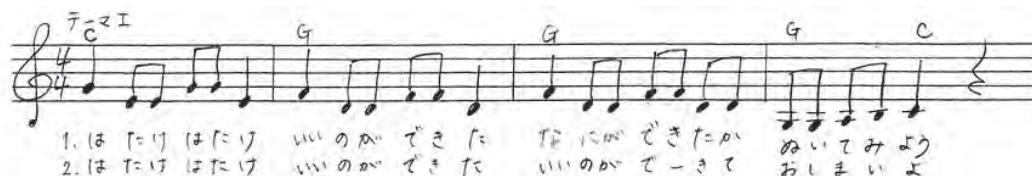
チーパー



イモース：(火を畑の中に戻す) できたかな。
 (火鉢で隠しておいた焼いもを取り出す)
 あちあち あちち (アルミホイルをはがす)
 おいしそうなやきいもができました。
 いいにおがしますね。みなさん、かじってみますか。
 (やきいもの皮をむいて、皆の方に差し出す)
 おいしかったですか。ありがとう。
 これで、お別れしますね。さようなら。子ども：(さようなら)
 歌：は一たけ はたけ いいのができた いいのができて おしまいー

(3) 挿入歌

「畑のおはなし」の歌は著者がつくり、音楽担当教員に楽譜を作成してもらった。



(4) 実演

本学では幼児と保護者を対象とした「子育て支援セミナー」を開催している。平成24年度「子育て支援セミナー」で「畑のおはなし(日陰のたまねぎくん)」を演じることができた。著者が簡単な歌をつくり、音楽担当教員が木琴で伴奏をして演じた。時々歌が入ることで、進行がよかった。料理名を答えてもらうつもりで、「玉ねぎはどうやって食べるかな。」と聞くと「お箸で食べる。」との答え。発達をふまえた問いかけにする必要がある。



娘が通う小学校3年生の「読み聞かせ」の活動で演じた際、野菜を抜くときの歌を教えると、1カ月後に次の話を実施した際にも歌ってくれた。野菜の成長には水や光や空気が必要という「日陰のたまねぎくん」の話は内容が堅かったのか不評であった。その他「いもの苗植え」「ごぼう、だいこん、にんじん」を演じた。お風呂の話が最も喜んでもらえた。遊びの要素を加えたり、感情を込めた表現を工夫したりするとよい。

(5) 製作指導

本学では保育士と幼稚園教諭を対象に「保育研修会」を開催している。平成24年度「保育研修会」で「畑のおはなし」を取り上げ、実演の後製作指導をした。受講者は立体的に野菜を作り上げる技能を習得した。



また、保育科学生対象に平成 24 年度後期に「畑のシアター製作」90 分×5 回の授業を担当した。履修した数名の学生にとっては木箱製作や土色袋製作が困難に感じられていたようなので、段ボール箱と袋状にしたクラフト紙に新聞紙を入れた紙クッションで代用した。

3. まとめと今後の課題

他科目担当教員との交流によって、普段は思いつかない、教具を製作することができた。また、それを様々な場面で活用できた。他科目担当教員との交流によって新たなものができることを実感した。

布野菜を「生活」担当の教員に貸したところ、受講生がお話を創作して演じたとのことである。著者が想定した話を離れて、様々に演じることができるのもこの教材の特長の一つである。

幼稚園教諭や保育士養成課程において、美術担当教員は学生が教具を製作する際の例を示し、技能向上のための支援をすることができる。著者は平成 25 年度保育科対象「図画工作」において「パネルシアター製作」を配色技能習得のための課題と位置付け、90 分 4 回で実施している。このような教具製作支援を今後も継続していきたい。

今回の作品では野菜に親しむことはできるが、食べることが体をつくり、健康を維持するということまでは触れられていない。今後は「ぱくぱくおばけちゃん」というテーマで人形等を製作し、幼児が食べることは大切だと実感できるようなものを製作したい。

参考資料

- 『そだててあそぼう[3]サツマイモの絵本』武田英之編 仁科幸子絵 社団法人農山村文化協会発行
『そだててあそぼう[4]ジャガイモの絵本』吉田 稔編 斉藤恭久絵 社団法人農山村文化協会発行

日本の礼儀作法の伝統

倉永 愛子

The Japanese traditional arts of etiquette and manners.

Aiko KURANAGA

1 はじめに

本学の建学の精神「礼節」「勤労」は、卒業必修科目として全学科の学生が入学後1年間履修している一般教養科目である。幕末の儒学者安井息軒が郷里清武の地に創建した「明教堂」。その精神を引き継ぎ、「礼節」（自他の人間性を尊び、かつ己を律する精神）の教授の場として、この風光明媚な忍ヶ丘に建つ「明教庵」は学生たちに永く親しまれてきた学舎である。第一礼装である基準服を着用して身だしなみを整えた学生達は、ここ明教庵で人として嗜むべき修養的教養を身に付けるべく講義・演習に臨む。

本学に入学した学生の約4～5割の学生は「礼儀作法について学ぶのは初めてである」と回答している（筆者が担当する保育科、初等教育科、音楽科、人間文化学科7クラス計242名のアンケート調査結果）。また、履修内容の中で、「初めて知ったこと」としてあげた項目で注目すべきは「和室での立ち居振る舞い」「襖の開閉」「座布団の扱い」「上座と下座」そして「冠婚葬祭」「茶道」である。特に和室で正座し総礼後の黙想のひとつときは、学生達にとって新鮮な体験であるようだ。昔は朝の常として、殆どの家庭で子ども達は身支度を調えた後、畳に座りお辞儀をして家族に朝のあいさつをし、ご先祖様に手を合わせて、皆で食卓を囲み朝食を摂っていたものである。そこではお辞儀、あいさつ、姿勢、身だしなみ、言葉遣い、立ち居振る舞い、そして親や年長者を敬う心や感謝、気遣いや心配りなど多くのことを、祖父母や親兄弟、地域の年長者たちの姿から自然に学び身に付けることができた。だが、核家族化が進んだ現代ではどうであろうか。生活様式や価値観の多様化により学生達を取り巻く環境、生活の基盤そのものがその当時と比べて激変し近代化が加速してきている。おそらく学生の親の世代もまた同様のことが言えるのではないだろうか。家族が個々の携帯電話や端末機を所持し、各自が銘々の用件にすばやく対応できる便利な時代となったが、反面、家族の団欒とりわけ親子の会話や年長者からの教えや助言といった場面は少なくなってきたのではないだろうか。個々の家庭の生活様式そのものが殆ど洋式であるならば、従来の日本の礼儀作法、和室での立ち居振る舞いや襖の開閉、座布団の扱いなどを知らないのも決して不思議なことではないのである。では、知らなくても構わないものであろうか。身に付けなくてもよいものであろうか。

「自分に欠けている事はどんなことだと思うか」「これから一人の社会人として成長していく上で何が大切だと思うか」(上記と同様の学生に実施したアンケート)について、学生達は「教養(日本文化・茶道)」「TPOに応じた礼儀作法」「正しい言葉遣い、敬語の使い方」「あいさつ、お辞儀の仕方」「ビジネスマナー」「相手への気配りや心遣い」「相手を思いやり気働きができること」「心のこもった美しい丁寧な所作を意識して身に付けること」「感謝の気持ちや敬意を動作や言葉で表すことができること」「社会人としてのルールを身に付け、日常生活で活かしていこうと思う気持ち」「もてなしの心」「落ち着き」「実践力」と回答している。やがて社会人として本学を巣立ち次世代を担っていく学生達。「自他の人間性を尊び、かつ己を律する精神」を修得していく中で学生一人一人が如何に生きるべきか、人として大切なものは何かを考え、気付き、品性を磨き、社会に貢献できる人材として自己を成長させ、更にその精神を次の世代へと繋げ引き継いでいく役割を果たしていく。まさに、本学創設以来一貫して学生達がこの建学の精神「礼節」を学んでいる所以である。

江戸時代、会津藩五代藩主の時につくられた全国でも有数の規模の藩校「日新館」。十歳以上の藩士の子弟は入学が義務付けられ、入学前の九歳以下の子弟に対しては、七か条からなる「什の掟」があった。七か条のあとに記された「ならぬことはならぬものです」の一文は、印象深く心に残る言葉である。その幼児教育用『日新館童子訓』の冒頭には「人間はこの世に一人で生きているのではありません」とあり、「どんな人でも、生まれながらに三つの大きな恩を受け、その恩によって生かされているのです。その三つの恩とは、父母の恩、先生の恩、そして社会の恩です」と続く。子どもたちは日常生活の中での心得について具体的に繰り返し教えられていたのである。この種の藩校や寺子屋が、当時の日本には文字どおり、全国津々浦々に存在した。その数は一万五千を超え、武士の子供だけではなく、庶民の子供も皆学び、高い規範意識を身に付けていた(櫻井、2008)。

それから時代は下り、科学技術の進歩、社会構造の変化に伴い価値観の多様化という言葉が囁かれはじめて久しい。親子の会話にも敬語を使う場面は少なくなり、何を規範とし、どのような判断をしてどのように行動をしていけばよいのか、特に改まった場面や厳粛な儀式などでは戸惑う。その結果、意に反して誤解を招いたり、正しく相手に伝えられなかったり、迷惑を掛けてしまう状況に陥ることになる。今、大事なことは何か。これから考えていかなければならないことは何なのか。

これまで日本の礼儀作法に関しては、様々な角度から研究され論じられてきている。その中でも、礼儀作法やマナーに関する書物、雑誌類に於いて小笠原氏の名が挙げられていることに特に注目したい。本稿では日本の礼儀作法がこれまでの歴史の中で、どのような過程を経て今日に至ったのか時代を追いながら紐解き、小笠原流礼法に関する研究及び次世代に向けたこれからの礼節について考察する。

2 礼法の歴史とその背景

日本の礼儀作法を論じる上で、まず始めに有識故実について述べていかねばならないと考える。有識とは、先例に立脚する時宜相応の見識を意味し、指導者として批判するに足りる見識を持つ博

識のことを指しその修得者を識者といったとあり、また故実とは、行事執行における正確な先例典故をいい、公家には公家故実、武家には武家としての故実があった、と記されている。明治維新以来、宮中の伝統的行事は改正され、欧風化することにより有識故実を実務とすることは基本的に消滅したが、わずかながら皇室の儀式として近年では平成の即位式、これに続く大嘗祭、また大喪、再興の春日・賀茂・石清水社のいわゆる三勅祭、伊勢の遷宮（2013年10月2日）などの祭礼行事にその面影を留めている（鈴木、1995）。我が国で礼法概念が明確にされたのは、武家時代になってからであるといわれている。封建的身分制度を基礎とする武家社会に於いては、上下関係が固定化し、道徳的概念も強まり、礼節を基本とする礼儀作法の形成が求められた（鈴木、1995）。それ以前の平安時代には、年中行事の確立に伴い、宮中儀礼に関する有識故実が重要視され、小野宮流故実（藤原実頼）・九条流故実（藤原師輔）が確立する。たとえば「小朝拝」の宴会の場合には天徳元年（957年）正月七日の例を引用し、『九条流では廻転する時、剣が柱に当たらずに清涼殿第四間より入って第五間に出ることになっているが、小野宮流では第五間より入って第五間に出るとする』など、細かに記されている（鈴木、1995）。

朝廷や武家の礼式の「礼」は、もともと儒教によって形成された道徳上の理念である。「禮」は示と豊からなり、豊は供物の高坏に盛った形を象るとされ、元来神に仕える宗教的儀礼を内容とした。また礼は体に通ずると解される。すなはち、礼の原義は、祭司の場合の行礼を内容とするが、これが人道主義を主とする儒教の立場から、礼とは、それに従って挙・進退・言語などを規制する客観的方式を指すと解されるに至った。『貞丈雑記』に「鎌倉將軍頼朝卿より武家の威勢強く、（中略）公家には公家の礼法を守り、武家には武家の礼法あり、京都將軍義満公の時に至りて、弥武家の礼法盛に備はり、公家の外地下の者ことごとく武家の礼法を守る事にぞなりける」と述べ、武家礼法は室町幕府の時に成立したとする。また、『南方紀伝』下に「小笠原清秀・今川範忠・伊勢貞行」の名が記され、「この三家のうち、特に伊勢・小笠原二流が武家礼法の家として行われた」とある（鈴木、1995）。

小笠原家は、源頼朝以来の御家人で騎射・弓術に秀でた家として著名である。室町幕府では武家故実の指導的地位を築いた。武家故実とは、武家の本務を達成するための行動を然るべしとする根拠となる例証で、多くは環境に即した先例であるが、後生の規範となる新規の内容も故実として取り扱われている。武家の本務は、治安の維持にあり、武器を整備し、武芸の修練につとめる弓馬・軍隊の道こそが、武家故実の中心である（鈴木、1995）。

この小笠原流礼法については、小笠原清忠氏がその著書（2008）の中で「小笠原とは清和源氏の流れをくむ氏族家名で、初代の長清が高倉天皇から賜ったと伝えられています。（中略）文治三年（1189年）、長清は二十六歳のとき源頼朝の糾法師範となります。これが小笠原流の始まりです。頼朝は『東国の武士礼に倣わず』では、武士の威厳を損ねると、有識故実に精通した三善康信、大江広元等を招聘し、さらに小笠原長清を指南役として迎えたのです。この年の八月十五日には流鏑馬が行われ、弓始、奉射、大的、百手、丸物、笹懸、犬追物などの儀式が制定されました。それまで儀式とは宮中で故実により厳格におこなわれるものでしたが、これらの儀式は省略できるものは省

略し、新たな時代考証の下に、武家の儀式として定められたものです。その後、惣領家は、いくつもの戦乱をくぐり抜けますが、信州松本から明石十萬石を経て、豊前小倉十五萬石の大名となります。」と述べている。

江戸時代になると、家伝の文書を献上して徳川家の儀礼に室町將軍家の伝承を伝えて功を成した。宝永5年（1708年）4月16日、松姫を松平吉徳に降嫁させるにあたり「その礼法を講すべきむね命ぜらる」とあり礼法の伝承に努めた。その後、徳川家茂・和宮との婚儀にも預かることになる。伝統行事と、実際の武具・装束・調度の類の故実に関し、特に深い関心を示して調査復活に努力したのは八代將軍吉宗である。古武術再興に力を尽くし、吉宗再興の騎射を小笠原平兵衛常春に預け師範を命じている。この流鏑馬・笠懸の復活様式を小笠原流の名の下に興行して近世の弓馬故実の本様とした（鈴木、1995）。

未熟だった武士たちに、弓術と馬術の技術や武器の取り扱いを修得させ、いつ起こるか分からない本番での戦い「いざ鎌倉」の時のために、日々怠ることなく心身を鍛えておく必要があった。

「このため、糾法の師範、つまり軍隊の教官としては、自軍の軍事力強化のために、強固な肉体作り、特に足腰の強化を重点課題とした訓練法を考える必要があったわけです。この命題に対して考え出されたのが、『日々の生活の中で、自然と身体を鍛えることのできる訓練法』です。しかも、実践で役立つためには無駄な動きは禁物です。極力、無駄を廃して人間の肉体的特徴に即した合理的な動きに重点を置く必要がありました。この、『身体の鍛錬を目的とした合理的で無駄のない動き、そこから生み出される心身の調和と美』これこそが、小笠原流の神髄であり、『日常における心身の鍛錬』を抜きには、小笠原流礼法を語ることはできないのです。」と述べている（小笠原、2008）。

「正しい姿勢の自覚」「筋肉の動きに反しない」「物の機能を大切に使う」「環境や相手に対する自分の位置を常に考える」この四点を大切な条件とし、すべての動作には裏付けの論理があり、正しい姿勢や立ち居振る舞い、歩き方、座り方などの実用的で合理的なその基本動作を意識して日々鍛錬することで、自然に背筋も伸び、首や足腰が鍛えられるしくみとなっているのである。そのことにより自ずと内面にも変化が生まれ、心身が磨かれ、美しい姿として写る。「礼法とは、一個人の考えではなく、また一時に考え出されたものでもありません。何百年もの間に紆余曲折しながら培われ、人間の身体機能と物の機能の理解の上に編み出された、いわば私たち日本人の叡智の結晶と言えるものです。」としている。

また、「互いの安全のために生まれた礼法」として武士の子供たちは、幼少の頃から武器を常に携行している武人ならではの、身を守るために覚えておかなければならない厳しい躰をされ育てられた。例えば、往来で馬に乗りながら互いにすれ違うときの作法がそれである。「鎧から足を外すこと。」なぜならば、もし鎧に足をかけていれば、すれ違う瞬間に相手を斬りつけることが可能な状況下にあることを相手に伝えているのと同じ事になるからである。鎧から足を外しているという姿は「あなたに斬りかかることは決してないです。」と伝えることを意味し、安全のための意思表示である。同様に、腰に挿している刀は落とさないように左手を添えても構わないが、「刀の鐔に指をかける動作はしないこと。」なぜなら、「攻撃」に通じる「鯉口を切る」その動作は、たとえ本人にその気が

なく、しかもその行為にどういう意味があるのかを知らなかったとしても、相手からすれば「いつ斬りかかってくるか分からない」身の危険を感じる動作であり、身を守ろうとして相手が斬りつけてくるかもしれない。つまり「知らなかったでは済まされない」重大な事態を招くことになりかねないのである。今日の訪問のマナーに、コートや帽子などは訪問先の玄関の外で脱ぐのが礼儀とされているが、これも元々は門をくぐる前に「武器を隠せるような外套や被り物などはこの通り外しています。武器は隠し持っていません。どうぞ安心して下さい。」ということを示すための武家社会でつくられた作法である。往来の行き来にしても、すれ違いの際には「左側によける」のが一般的な作法とされている。これなども、武士は刀を左の腰に挿していたので、右によけると互いの刀がぶつかり合って不便である。また無用のいざこざを避けるためにも左によけるのが作法となった。これに類似したことは、現代社会の作法に於いても説明できる。いずれも相手の立場に立った安全性や思いやりを大事にしたその気遣いが基本となっているのである（小笠原、2008）。

3 小笠原流礼法の伝書の教え

鎌倉幕府成立以来、八百年あまり武士のたしなみとして受け継がれてきた小笠原流礼法に関する伝書類については、小笠原忠統氏がその著書「日本人の礼儀と心―小笠原流伝書の教え―」の中で詳しく記している。「幸いなことに」と始まるその一語からは実に感慨深い筆者の思いが伝わってくる。「数多く残っているそれらの伝書の中には、足利末期の小笠原長時（信州松本城主）の裏書きや、足利中期の政康以来の伝書というものなど、その他秘伝とか口伝と称して書き残されたものが、『七冊』『九草紙』という形で残っている。また、足利三大將軍義満の命で今川、伊勢、小笠原の三家で編纂した『三議一統』あるいは『大冊子』のように室町の作法の背景を示す随筆的なものなども残っている。」とあり、詳しく見ることができる。ここでは、伝書の記述「気遣いと慎みの教え」の中から以下の（１）～（６）について注目し、「礼節」と照らし合わせ現代の有り様について論ずる。

（１）気遣いと遠慮

「時宜よきよう、気遣い肝要のこと、このことすべて及ぶべし」というような注意書きが、古い伝書にはほとんどの項目について、繰り返し書かれている。相手を思いやり、自分のおかれた立場なり、分なりを超えない範囲に身を引き締める節度を保ちながら、人にいやな思いをさせまい、人の好意を無視してはならない、人を善意に解釈しようというような他者への態度を示すためには、行動の前に相手に対する容認や許容、自己に対する抑制というような精神的な余裕が必要になってくる。礼儀は、このような気持ちの余裕のうえに、あるいは内面的準備のうえに成立する。あいさつやお辞儀の仕方、言葉遣い、敬語の使い方、歩き方や立ち居振る舞いまで、その人の心の表れとして相手の心に伝わることになるのである。気遣いとは遠慮することではない。むしろ、積極的に相手を思いやる気遣いであり、またその場の状況をあらかじめ適確に予測しさらにその先を判断して、それに対応すべき心構えや動作なりをつくりだしていく配慮ということまで含んでくる。従って、気遣いには「慎み」と「思いやり」と動作についての「予測」を伴うことになる、としている。

例えば、「礼節 21～24：訪問と応対 I～IV」の単位では以下の演習を行う。訪れた客が玄関で履き物を脱いで上がる際の気遣いである。亭主側は客に「お待ちしております。どうぞ、お上がり下さい。」と声を掛け、客が遠慮せずに上がりやすいように声を掛け、導く。客はそれに対応し、へりくだって下座の場所から相手に背中を向けないように配慮し履き物を脱ぐ。その後、客に気付かれないようにさりげなく亭主は客の履き物を、履きやすいように上座へ置き直す。また、寒い日には冷えきった客のために、あらかじめ座布団を陽に当て温めておき、その座布団を客にすすめる。その座布団に座った客は、「そこまでして自分のことを待っていて下さったのだ。」とほのぼのとした暖かい思いに包まれ、亭主の心配りに感謝する。さらにおいとまを述べ辞する際、玄関で履き物を履く時に亭主の細やかな心遣いに気付くのである。このような亭主の気遣いもその一例といえる。

（2）静粛の気遣い

人につかえるときに心得るべきこととして「主人の御座近き処にて、高雑談、高はなをかみ、戸のあけたてあらく、足音高は尾籠（してはいけない）のことなり。」とある。このような音に対して敏感な礼儀を尊ぶことで、言葉も動作も自然と静かになり、一つ一つの動作にも細かい神経がゆきわたってくる。スリッパを履いて廊下を歩く人の足音、階段を昇降する人の靴音、足先一つにまで神経をゆきわたらせて歩くか否かである。「これは、一足ごとに体の重心を前足の方に全部かけてしまうため、歩行の流れが一回ごとに途切れてしまうことからきている。」とし、歩き方について詳しく記されている。小笠原流の作法では、歩くことが一人前にできるまでが大変な修行であり、座り、立ち歩きまわり、お辞儀ができ物が運べるなど、百という動作が躰の基本となっていた。「自然に美しく歩くためには、踏み出した足は軽く力を入れずに、残った方の足に体重をもたせておいて、身体の運行につれて重心を移動していく。どちらかといえば後ろ足を前に運ぶことを中心に考えて歩いて行く。そんな歩き方をしていると、重心の移動が平均してあのドスンドスン歩きにならないのである。」運んできた物を置く場合、茶道では軽いものは重々しく、重いものは軽いように持つというような伝えがある。大きく重い物を置く場合は、向こう側の左、次に右、それから手前という順で、机や畳に置くような躰がされており、見た目も美しく、いかにも重い物を持ってきたのだという押し付けがましさを避けることもあろうが、このように丁寧に置くことで大きな音を避けることができるという心得であったようである。物を大事に扱う心の表れにも繋がる。確かに、演奏会に出かけた際、演奏の切れ間に緊張がとけると、今まで静まりかえっていた会場のあちこちから咳払いなどが急に聞こえ始めて、逆にそれまでの静けさに気付くことがよくあるものである。そういう場に接したとき、その場に居合わせた観客一人一人の気遣い、その品格に美を感じるものである。これこそが静粛の気遣いであり、互いを敬う心の表れといえる。

電車やバス、食堂などでの携帯電話のマナー、廊下を歩く靴音や椅子から立ち上がる際の音などもまた然りである。周囲への配慮、音を立てない工夫など、そのすべては相手や周囲へ気遣う心から発するのだ、ということは理解できても、それを意識して行動できるのかが問われるところである。頭では分かっている。知識としては知っている。だが、実際の日常の生活において果たしてあ

るべき姿・行動を伴っているのか、という点を意識して過ごしていくことが重要であるといえる。

（３）我が心十分にならぬ気遣い

「御前に伺候の時、膝を組ぬき、入手すべからず。いかに可笑しきことありとも、声たてて笑うべからず。扇をつかうべからず。汗をぬぐい、鼻をかむべからず……」あぐらをかいしたり、懷手をしたり、もっとひどいのは、机に肘をついたり、横ずわりとかこのようなだらしのない行動や自分にとっては楽な姿勢をとることは、相手に対する緊張を欠くと見られたていた。また、いくら可笑しいことがあっても、人前で高笑いをすると相手は自分のことを笑われているように感じて不愉快になるのは当然である。さらに、目のやり場、目遣いなどにも言及している。「うかうかと、人の顔をまほり、座敷を見めぐる事しかるべからず」というような項目もあり、慎みの態度と視線のあり方について説いているのである。初対面の気の詰まる相手のときなど、目のやり場にこまったり、ついキョロキョロと部屋中を見まわしたり、また、初対面の相手の服装などをジロジロと見取ってしまう姿を目にすることがある。そのような落着かぬ視線のあり方も、やはり「我心十分」に近いものとして禁じられているのである。だが、すべて「べからず」としながらも、どうしてもくしゃみや咳が出そうなとき、鼻をかみたいときには相手に配慮し目立たないような気遣いをしながら、「時宜よきよう」にすることは差し支えないとしている。

TPO に応じた礼儀、あいさつ、言葉遣いができるということは、容易いことのように難しい。例えば本人はあいさつをしているようでも、人の目にはそのように映らない場合もあるのである。最近、店に入ったときに受ける独特な印象に戸惑うことがよくある。接遇マナーに首をかしげる場面を見かけることがあるのである。それは、「いらっしゃいませ」とあいさつの言葉は聞こえているが、客の方を向いて笑顔で対応しているのではなく、下を向き自分の仕事をしながら言っており、音声だけ発して機械的に言っているように映るのである。音声だけ聞くと、いかにも丁寧にやさしく感じのよい発声のやり方である。しかし、心が伝わってこない。残念な現象である。また、儀式や集会の場で隣同士や前後の人たちと話をしている姿、公共の場や職場などで自分の思いのままに振る舞い高笑いをしたり、ふざけあっているような姿は、「私は周囲への気遣いもできず、身勝手にマナーを知らない人間です。」と発信しているのと同じで、そのことに気付かないのは残念なことである。結果的に、誰しも不愉快な思いになる。相手に対してこのような不愉快にさせない気遣いの心は礼儀の基本である。

（４）食事の場における慎み

我心まかせを避ける飲食の例としては「人の相伴すること」という、目上のものと食事をともにする心得が示されている。「箸をとるから、飯ならば汁をかけ、湯をのみ箸を置くまで、貴人を見あわせ、貴人よりさきに有るべからず。」また、酒の方でも、「人をも見合わせ候わで、心まかせに呑むは狼藉なる事なり。」とある。食事の始めから終わりまで、酒を飲むにも常に相手を見合わせて、相手より先にならないこと、こちらだけの心まかせに酒食をしない慎みが要求される。さらに、飯の再進（おかわり）を食べる動作をも記されており、「再進を請ける時は次の上に一礼して、次の下

の請ける間は、少し待つ心して、菜などをいろいろ、下の者再進を請けてより喰うべき也。」ここでの慎みは、上位の者に対してだけでなく、自分より下位に対しても同様の慎みを持って食事を楽しむ心が大事であると説いているようである。飯の食べ方にも、お菜（おかず）に心を奪われて、あさましくみえるような態度を避けるいろいろな心遣いがみられる。「さて、喰いようは、何にても、そと（そと）喰える、よきなり。心にまかすべからず候。」と、静かな態度で食べるようにし食べ方の順序も主食である飯をいただくためにこそ菜があるので、菜に心奪われてしまうことを、「菜を喰うとき、二色も三色も一度に喰う事、かつてあるまじく候。移り箸とて、大いに嫌うことなり。一色くいては、さて飯を喰い、その後また別の菜を喰うなり。能々心得べし。」として、必ず飯と菜を交互に食べることを、菜から菜へと渡り歩かないように、移り箸の禁をつくり、さらには迷い箸も慎みのないやしいものとしている。そして、単に食べるだけではなく、食べたあとの形にまで、歯形がそのまま残るような食べ方は避けるべしとし、「餅を喰うには一口宛喰わぬ物也。其故は歯あと月の輪のごとくにて、見苦しければ也。二口づつ喰ば歯のあとなくなるなり。」と述べ、餅の食べ方を例に挙げていねいに示している。西洋料理のマナーの中にも、パンは歯形を残さぬよう一口大に手でちぎって食べる心得があるが、それと同様に慎みの心遣いが示されている。

箸の持ち方や配膳の仕方、そして食べ方などは子供の時から家庭で躾られてきたことである。毎日欠かすことのできない食事。美味しそうに食べている姿は実に良いものである。そこに、食事のマナーが備わればなお一層おいしさも増すはずである。慎み味わう食事でありたいものである。

（５）目にたつならばそれも無駄

伝書の和歌より「足も手も みな身につきて つかうべし 離れば 人の目にや立ちなん」「無駄は 目にたたぬかは 駄とて 目にたつならば それも無駄」「仮初めの 立居にもまた すなおにて 目にかからぬぞ 駄なるべき」というような極意が示されている。室町武士の目にたたぬ身仕舞いについて、「紋付きの紋の事、夏に着る薄物の事、三つえりの事、強い香りの事、年よりくすんだ色合いがよい事」などが記されている。その一時代後の茶道の教えにも、「よろず目に立ち候らはぬやうに。」という教えがある。自己を消し目につかないようにするなかで、美しい立ち居振る舞いや、相手に対するこまやかな心遣いから滲み出るその人の品性こそが美であるといえる。

我々は人と出会う時、或いはレストランや病院などを訪れたとき、視覚による感覚的判断つまり第一印象（非言語メッセージ：表情、身だしなみ、服装、髪型、姿勢など）でその人物、店、病院などの印象の善し悪しを判断する。清潔感や清々しさ、明るく品性のある姿は社会人としてのたしなみとして大事なことである。ここではそのことをすでに言及している。いずれもセンスのよいさりげない品性について論じているのである。現代では、価値観も多様化し、情報も素早く入手できる世の中となり、個性尊重の立場から個人の服装、化粧やアクセサリ、髪型などについてその善し悪しを言及することが難しい風潮になってきている。特筆すべきは、すでに室町時代には、紳士淑女の品格についてセンスを磨くようにと指南する人がこのように存在していたということである。

(6) 察し合う心の表現

よく日本の文化は「襖の文化」であるといわれてきた。「御主の御機嫌も知らず、物を披露するは然るべからず。よくよく時宜を伺い候て、何事も申す事なり。」「別人の物申し候はん時、何となきようにて、そのところをたちのくべし。耳立てして聞くべからず。」とし、相手の気持ちも察せずに話しかけることを戒めている。また、何か話し合いをしているときには何となくその場をはずすべきで、「耳立てして」聞くような態度をとることを戒めてもいる。このように、相手の気持ちや、その場の状況を察せずに襖をあけたり、無断で入ってくるようなことは当然あり得ない。まして個人的な話をしているようなら、立ち聞きするどころか近づくこともしない。そういう約束が守られるという信頼関係があつてはじめて、襖の意味が成立する。当時の家老などは、廊下など歩いていても足音一つせず、主人の部屋の近くに来て、かすかに袴の衣擦れの音がする程度であつたという。家老は、襖際まで来ると、咳払いと言うほどではなく、軽くしわぶく程度の音を立てる。誰の咳かは判断が付くのである。部屋の内にいる主人は、その音で「ああ、あの家来が来たのだな」ということが分かる。そしていちおう迎え入れる態勢を取り、姿勢なども正したうえで、分かつてはいても「誰か」という問いかけをする。そこで家老は、初めて「…でございます」と声を出して答える。そして内部の準備を見計らってから、襖を開けることになるのである。入る者は、まず、わずか手の先が入る程度襖を開く。三センチか五センチ位であり、これが、これから入ってくるという合図である。そして次に半分まで開く。ここまできると入ってくる者の体半分までは見えてくるがまだ目と目は合わせない。入る者には主人はまだ見えないが、相手をしている人や部屋の様子は大体のみこめるので、その部屋で処すべき態度などの見当が、一応つけられる。最後に全部開き、お互いに全身が見合わせられるという手順である、としている。

このように、いきなり一度に開けるのではなく、声を掛け合い、さらに三段階に分けて静かに開いていく間合いの美しさは日本ならではの所作であると言える。学生たちは、「礼節」の講義の前に廊下に座り、次の学友に「お先に」とあいさつをして、一人一人このように襖を開けて入室している。毎時間繰り返すことで自然に体が動くようになっている。頭で理解していても実際には美しい所作ができないことが多いが、それを「身に付ける」ためには、やはり基本に忠実に丁寧にくり返しその度に心を動かして行うことだということを、学生自身が実感している一例である。

今の建物は襖や障子よりはるかにドアの場合が多い。家庭では襖をこのように三段階に分けて開ける作法はしないだろう。しかし、何らかの形で合図を送りドアを開ける。欧米でもノックをして入室するマナーがある。「失礼致します」「…です。入ってもよろしいでしょうか。」などと声を掛けて、相手からの返事を待って入室する。その間合いを大切にすることは相手を敬う気遣いの表れである。

伝書の中には、「盲人に合わせる作法」についての項目がある。室町時代の武士社会において、盲人の琵琶法師を招いて平家物語などを語らせる場合も少なくなかったようである。この盲人に合わせるための作法が細かく述べられている。「案内するときはその右の袖をとって間違いなく席に座れ

るように手引きし、貴人の席のあり場所、そこに居並んでいる人たちが身分の高下にしたがって、どのように座っているかなど、座敷の状況をよくいいきかせてやれ。」とある。さらに茶を勧めるときは、「まず自分の右手で盲人の右手を持って、その手の上に自分の左手に持っている茶碗をのせてやれ。」という細かな配慮もされている。琵琶を渡すときも、盲人が受け取ってそのまますぐに弾き始められるような渡し方を想定して「初より座頭の弾くごとくにして持ちて出る也。」とある。

ある会社の職員採用面接担当者が次のように述べていた。それは、机にペンを置いておき、やがて面接が終わりに近づく頃、「私にそのペンを取ってください。」と学生に投げかけるそうである。その学生が相手のことをどのように気遣うことができるのかを見極めるためとし、「まず、すぐにペン先を出して（ペンは文字を書くための道具である。相手は文字を書かれるのだと予測できる）、ややペンを傾け、相手の利き手の方に、すぐに持って文字が書きやすいようにして、両手で差し出せる（相手がペンを持ってすぐに文字が書けるようにお渡しすればよいと判断し対応できる）気遣い、気働きのできる人であるか。」を採用の一つの判断材料にしている、というのである。まさに、琵琶の渡し方と同様に、相手の立場に立って、相手を敬い如何に行動できるかということは大事なことである。他にも、「上下の秩序と気遣いの動作について」や「残心の礼儀」について具体例を挙げ、ていねいに述べられている。伝書を読みすすめる中で認識できたことの一つに、ただ形だけうわべだけの堅苦しい作法ではなく、場合によっては寛大な配慮が成されているのだということである。随所に弾力的な考え方も見受けられる。大事なことは、相手に対する心遣いであるということ。それさえ心の内にあれば、あとのことは要するに「時宜よきよう」「目にたち候わぬよう」適宜に考えて行えばよいのだということである。

4 考察

本研究のねらいは、日本の礼儀作法の原型がいつの時代にどのような過程を経て誕生したのか、さらにどのようにして今日までその伝統が受け継がれてきたのかを明らかにし、「礼節」を学ぶ学生一人一人に、所謂次の世代に如何にしてこの日本の礼儀作法の伝統を引き継ぎ伝えていくかということである。ここでは主に小笠原流礼法の「心」に視点を当てすすめてきたが、実際にその「心」を如何にして「形」として相手に示していくのか。美しい姿勢とは、心のこもったお辞儀とは、場に応じたあいさつとは、歩き方、座り方、立ち方、向きの変え方とは……。その点については、まず基本を習熟し、繰り返し演習を積み重ね、身に付けていく事になる。五感を働かせその場の状況を瞬時に判断し、ことさらに大げさな振る舞いは避け、相手への気遣いを第一にさりげなくしかもスムーズに動作を行うこと。それは実に無駄のない洗練された美しい所作であり姿である。実際に学んでみると、足腰の筋肉を鍛えておかなければ容易には行えない。まさに当時の武士達の心身の鍛錬から生まれた所作であり動きであることが分かる。

昔から一つ一つ語り継がれ今日まで大切に守り伝えられてきた日本の礼儀そして作法。「礼節」を学び一年後には本学を卒業していく学生達。やがて保育士や幼稚園教諭、医療事務、医療秘書、企業や会社の職員として、様々な人たちと関わりながらこれから生きていく人たちである。相手を

敬い気遣う「心」を意識し、「形：表情・言葉・所作」としてどのようにその心を伝えていくのか。

そこで、本研究のねらいを具現化するために、「礼節」で学習する各単元のねらいについて自ら意識付ける時間を設け、自ら興味深く取り組む環境・場の設定をすること、さらに具体的な作業や実践を通して、学生一人一人が互いに学び合える演習と評価を重ね自信に繋がられるような環境・場の設定をすること、以上の二点を試みた。

「茶道」の単元の終わりに、明教庵の和室で学生たちがしみじみと「心と体は繋がっているのですね。」と感想を述べていた。この単元を学ぶにあたり、事前に茶道の歴史、道具、茶室、亭主・客の心得の5つのテーマから一つ選び、それについて調べたことをレポートにまとめる課題を出した。学生はテーマごとに数名のグループになり各自のレポートを持ち寄って、何についてどのように伝えたいのかを話し合い、研究発表の資料を編集し作成した。その資料はクラス全員に印刷して配付し、その資料をもとに各グループ全員がそれぞれ研究発表を行い、学生同士が互いに学び深め合う時間を設定した。ただ、お茶の点て方やいただき方だけを学ぶのではなく、茶道の歴史やそこに関わった多くの先人達がいたことを知り、茶の湯の心とその精神、亭主・客の心得を調べることで、より主体的に取組み興味深く内容を理解し、亭主・客の両方の立場を経験することで、その一服のお茶に込められた思いや感謝し味わうということがどのようなことであるかを体得し、より深く学び得ることができたのではないだろうか。授業外学習の課題を出し評価した。その結果、クラスの約8～9割の学生は「和敬清寂」「一期一会」について自分なりに深く解釈し記述できていた。このことから、学生達は茶道という日本の伝統文化に対して興味深く取り組み、一服の茶に込められた亭主の心遣いや、またその温かい心遣いに対し感謝の思いを伝える客の心得などを学ぶその過程で、「茶の湯とは、湯を沸かし茶を点てて飲むばかりなると知るべし」という千利休の言葉の中に込められた意味に気づき、自分の内面をも成長させることができたと評価することができる。そのことは、学生の姿、所作からもうかがうことができた。

学生達が「次世代の子供たちに伝えたいこと」として挙げたのは、「日本ならではの礼儀作法（大人が手本を示す）」「元気よく気持ちのよいあいさつ」「茶道」「公共のマナーと配慮」「相手を敬う正しい言葉遣い」「思いやり」「気遣う心」等であった。

また、「現在、意識して実践しようと務めていること」として挙げたのは、「場に応じた行動、言葉遣いをする」「授業・集会での礼（指先と足を揃える・椅子のマナー）」「正しい敬語を使うこと」「相手に失礼にならないように礼儀作法を身に付けること」「目配り・気配り・心配り」「立ち止まって礼をすること」「自分の方から笑顔であいさつをすること」「相手を思いやり行動すること」「相手の立場になって気遣いをする」「美しい立ち居振る舞い」等であった。（先述の学生を対象にしたアンケート結果より）

学生が日常生活の中で、自らが意識して周囲の手本となるレベルにまで高められるようになるために、各自が礼儀作法に関する具体的な意識付けを習慣化し、フィードバックし自己評価を行うプロセスは重要である。自己の行動目標を掲げてそれを達成できるように明文化する作業、そのためにはどのように実践していけばよいのか、実際に礼儀作法の基礎基本を繰り返し行う場を確保し、

学生が互いの姿から学び合う環境、自信に繋げ一人ひとりが次への更なる目標へと繋げていける場の設定を行い、それを評価・検証していくことが肝要であると考ええる。本研究を行う過程で様々なことを明確にできたことは意義深い。

5 おわりに

本研究を行うにあたり最も注目したのが、和室での座礼の仕方であった。礼儀作法について文献を調べる過程で、立礼は「会釈、普通礼、最敬礼」の三段階のお辞儀が基本となるが、座礼はさらに細かく分類され「指建礼、爪甲礼、折手礼、拓手礼、双手礼、合手礼、合掌礼」と7段階のお辞儀があること、男性と女性では手の付き方に特徴的な違いがあることなどが分かってきた。そのことがきっかけとなり、実際に小笠原流礼法の教場に足を運ぶことができた。伝統ある礼儀作法を実際に学び実に感慨深いものがある。

礼儀作法は決して短期間で身に付くものではない。意識して繰り返ししっかりと所作を身につけていくこと、そして、その所作には必ず心が伴っていることを理解して行うことは大切なことである。礼儀作法を全く知らないまま社会に出ると、具体的に詳しく学び演習を積み重ね身に付けた上で社会に出るのでは、そこに大きな違いが出てくるのは明らかである。できることならば、幼少の頃から家庭や地域、保育園、幼稚園、そして小学校・・・と成長していく過程において、そこに関わる身近な家族、年長者、先生が、子供たち一人一人に人としてのたしなみや礼儀、優しさや気遣いの大切さ、そして場に応じたあいさつや心を伴う所作などを繰り返し具体的な手本を示しながら積極的に教え伝えていくことは重要なことであり、その責任と義務があるのではないだろうか。

学生一人一人が、本学で学び得た建学の精神「礼節」「勤労」を誇りとし、様々な場面で次の世代の子供たちに「気遣い慎む心」や「無駄のない洗練された美しい所作」について手本を示し教え導く存在となっていくことを期待し、更なる研究を深めていきたいと考える。

【参考文献】

- 小笠原清信、1975、『小笠原流礼法入門』 婦人画報社.
- 小笠原清信、1985、『しつけの事典』 東陽出版.
- 小笠原忠統、1986、『小笠原流 礼法入門』 中央文芸社.
- 小笠原忠統、1988、『日本人の礼儀と心』 ダン社.
- 小笠原清忠、2008、『一流人の礼法』 日本経営合理化協会.
- 櫻井よしこ、2008、『日本の論点』 文藝春秋
- 鈴木敬三、1995、『有識故実大辞典』 吉川弘文館.
- 前田紀美子、2008、『やさしさが伝わる日本の礼法』 玉川大学出版部

児童養護施設における社会的養護の役割と課題の地域性

久松 尚美・野坂 敬

Locality of social care services in a children's nursing home

Naomi HISAMATSU, Takashi NOSAKA

I 問題と目的

全国には 589 か所の児童養護施設があり、約 3 万人の児童が入所し生活している（厚生労働省，2013）。児童養護施設の前身は、石井十次に代表される孤児を対象とした慈善事業が始まりといわれている。当時は地震等の自然災害による飢饉、貧困の拡大等の時代背景を受け、棄児救済を主とした私的救済活動が中心であった。戦後は、戦災孤児や経済活動の低迷による生活苦からの遺児が増加し、それらの子どもたちを健康被害等から保護することを目的とした養護が、児童福祉法の成立により国の施策として進められることとなった。この時代の特徴は、戦争孤児や遺児に対する教育的配慮よりも、生活基盤の確保が中心に進められたことである。

その後、経済成長に伴う核家族化や生活価値観の変容等による地域の相互扶助機能の低下、及び育児機能の崩壊が急速に進んだ。その影響は子どもたちの健全育成に大きな影を落とし、その状況が時代背景の縮図のように、そのまま児童養護施設を利用する子どもたちにあらわれていると言っても過言ではない。

児童虐待の増加が社会問題となって久しいが、それに伴って児童養護施設においても被虐待児の増加が著しい。2008 年に実施された児童養護施設入所児童等調査によると、児童養護施設に入所する児童の半数以上の 53.4%が、被虐待児であるとの結果であった（厚生労働省，2009）。また、2012 年に全国の児童相談所に対応した児童虐待相談対応件数は 66,807 件（速報値）と、前年度と比較しても 6,888 件増加し、統計を取り始めた 1990 年から 22 年連続で過去最多を更新し続けている。

近年の子どもを取り巻く社会情勢を踏まえると、児童養護施設に入所する児童においても、被虐待児の占める割合の増加が予想される。また、社会的養護を必要とする児童においては、障害等のある児童が増加しており、2008 年の調査では、児童養護施設に入所している児童のうち、障害のある子どもの割合は 23.4%となっている（厚生労働省，2009）。児童養護施設において、入所する被虐待児の増加及び障害のある子どもの増加が見込まれるなかで、子ども達への対応として、社会的養護の量・質ともに拡充が求められている。

虐待を受けたことにより心理的精神的問題を抱え、日常生活の多岐にわたり支障をきたしている児童に対して心理治療を行う施設として、情緒障害児短期治療施設がある。2013 年 3 月現在で全国に 38 か所あり、1,286 人の児童が利用している。そこでは児童精神科医や看護師、心理療法を担当する職員等が配置されており、集中的な治療が行われている。しかし、その数はまだ少なく、情緒障害児短期治療施設の設置されていない県や地域では、

集中的な治療を受けることが望ましい児童においても、児童養護施設が受け皿となり、その役割を担っている可能性が高いことが考えられる。各都道府県に最低 1 か所の設置が望まれる中で、九州においては 7 県のうち、福岡県、長崎県、熊本県、鹿児島県の 4 県に 1 か所ずつ設置されている状況である。よって宮崎県には情緒障害児短期治療施設がなく、前述したとおり、宮崎県内の児童養護施設が情緒的な問題を抱えた児童の治療的役割及び生活の場としての機能を果たしていることが推測される。このような現状の中で、児童養護施設に入所する児童の援助、および児童の保護者に対する支援を行うに際して、どのようなことが求められているのであろうか。また、そこで援助にあたる施設職員として、どのような専門性が必要とされるのであろうか。児童の援助及び保護者支援において、どのようなことが問題点や課題として考えられるのか検討するために、本調査ではまず、宮崎県内の B 児童養護施設に入所する児童の心身の状況や保護者の状況から、その実態を把握することを目的とする。

II 方法

1. 調査対象施設

調査は、宮崎県内にある B 児童養護施設において実施した。調査対象となったのは、調査時に B 児童養護施設に入所していた児童 45 名である。

2. 調査方法

児童の入所台帳から、年齢、在所期間、入所経路、虐待の有無、心身の状況、保護者の状況等抽出した。調査は、2013 年 8 月に 2 回に分けて実施した。

3. 倫理的配慮

B 児童養護施設の施設長に、口頭及び書面にて研究趣旨を伝え、個人が特定できないよう施設名の非公開を含め、抽出した情報に関しては取扱いの注意及び配慮を行うことで契約を交わした。調査時は個室を利用し、情報の流出を防ぐため外部との遮断に留意した。また、紀要論文として調査内容を公表することについても合意を得た。

III 結果及び考察

1. 入所台帳から抽出した内容と集計

入所台帳より抽出した、年齢、在所期間、保護者、家庭環境、経済面、被虐待経験の有無とその種類、入所経路、心身の状況、保護者の心身の状況などの情報に基づき、集計を行った。

2. 児童養護施設入所児童等調査結果（厚生労働省、2009）との比較

児童養護施設入所児童等調査とは、厚生労働省雇用均等・児童家庭局が 2008 年 2 月に調査を実施し、2009 年 7 月に結果概要を公表したものである。この調査は、児童並びにその保護者の実態を明らかにすることにより、要保護児童の福祉増進のための基礎資料を

得ることを目的として行われたものである。調査対象及び客体は、全国の里親委託児童、児童養護施設の入所児童、情緒障害児短期治療施設の入所児童、児童自立支援施設の入所児童、乳児院の入所児童及び母子生活支援施設の児童並びに保護者である。これらの集計結果の中から、児童養護施設入所児童 31,593 人の集計結果を抽出し、B 児童養護施設（以下、B 養護施設と記す）の集計結果との比較を行なった。

【1】現在の年齢別児童割合

表 1 は年齢別の児童の割合を示したものである。
年齢別の割合の中で、15 歳の占める割合が B 養護施設において高くなっていることを除けば、男女割合及び平均年齢において、大きな差異は見られなかった。B 養護施設の集計において、男女割合、年齢別の児童の割合及び平均年齢は、全国の集計と類似した傾向にあるといえる。

表 1 現在の年齢別児童割合

	構成割合(%)	
	養護施設	B養護施設
総数	100.0	100.0
男	53.5	55.6
女	46.1	44.4
0歳	0.0	0.0
1歳	0.1	0.0
2歳	1.4	0.0
3歳	3.5	2.2
4歳	4.8	6.7
5歳	5.4	4.4
6歳	5.9	4.4
7歳	5.9	2.2
8歳	6.2	8.9
9歳	6.6	11.1
10歳	7.3	11.1
11歳	7.6	6.7
12歳	7.9	4.4
13歳	7.8	6.7
14歳	7.4	2.2
15歳	7.5	20.0
16歳	5.5	2.2
17歳	5.0	4.4
18歳以上	4.0	2.2
平均年齢	10.6歳	10.8歳

注) 総数には、性別不詳、年齢不詳を含む。

表 2 在所期間別児童割合

	構成割合(%)	
	養護施設	B養護施設
総数	100.0	100.0
1年未満	17.1	8.9
1年以上－2年未満	14.0	13.3
2年以上－3年未満	11.5	17.8
3年以上－4年未満	10.1	2.2
4年以上－5年未満	8.2	8.9
5年以上－6年未満	7.1	4.4
6年以上－7年未満	6.8	17.8
7年以上－8年未満	5.6	6.7
8年以上－9年未満	4.7	8.9
9年以上－10年未満	3.7	2.2
10年以上－11年未満	3.0	2.2
11年以上－12年未満	2.7	0.0
12年以上	5.2	6.7
平均期間	4.6年	5.9年

注) 総数には、期間不詳を含む。

【2】在所期間別児童割合

表 2 は、在所期間別児童の割合を示したものである。
全国の割合としては、「1 年未満」が 17.1%と全期間の中で最も高い割合となっており、B 養護施設は、「2 年以上 3 年未満」及び「6 年以上 7 年未満」が共に 17.8%と、全期間の中

で最も高い割合となっている。平均在所期間を比較すると、B 養護施設においては平均 5 年 9 ヶ月であり、全国の集計よりも 1 年 3 ヶ月長くなっている。在所期間別の全国との比較から、特に「1 年未満」及び「3 年以上 4 年未満」の児童の占める割合が低く、「6 年以上 7 年未満」の割合が高くなっていることがわかる。

【3】入所経路別児童割合

表 3 は、入所経路別児童の割合を示したものである。

「家庭から」の入所経路が全国集計 71.5%、B 養護施設 57.8%と共に最も高い割合を占めている。B 養護施設の傾向としては、「乳児院から」が 33.3%と、全国集計よりも 13.8%も高い結果であった。また「里親家庭から」においても 4.4%と、全国集計の 3 倍以上にのぼる高い割合であった。厚生労働省が 2012 年 3 月に実施した、都道府県市別の里親等委託率（厚生労働省、2013）によると、B 養護施設のある宮崎県の里親等委託率は 12.6%であり、全国平均 13.5%を下回っている。2013 年 3 月現在、111 人の里親が登録され、52 世帯の里親家庭に 66 人の児童が委託されている。委託された児童が、残念ながら里親委託が継続されず、再び児童福祉施設に入所している現状が明らかとなった。

表3 入所経路別児童割合

	総数	家庭から	乳児院から	児童養護施設から	他の児童福祉施設から	里親家庭から	家庭裁判所から	その他から	不詳
養護施設児	100.0%	71.5%	19.5%	2.9%	2.4%	1.4%	0.1%	1.2%	0.9%
B養護施設児	100.0%	57.8%	33.3%	2.2%	2.2%	4.4%	0.0%	0.0%	0.0%

注)「家庭裁判所から」は、入所前に生活していた場所に関係なく、保護処分により入所したことをいう。

【4】心身の状況別児童割合

表 4 は、児童の心身の状況についてその割合を示したものである。

それぞれ「障害等あり」の割合が、全国集計 23.4%、B 養護施設においては 62.2%と大変高い割合となっており、障害の有無において大きな差がみられた。B 養護施設においては、6 割以上の入所児童に何らかの障害があることが明らかとなった。その内訳として「広汎性発達障害」が 42.2%と最も高い割合を占めていることがわかる。また、「その他の障害等」22.2%の内訳としては、「PTSD 症状」「反応性愛着障害」「反抗挑戦性障害」「脱抑制型愛着障害」「被虐待児症候群」「社会性不安障害」「発達性協調運動障害」等が含まれている。それらの子どもの状況としては、パニックに陥ったり、過剰な甘えや、感情コントロールの難しさ、虚言や万引き等の行動や、コミュニケーションツールとしての暴力、フラッシュバックによる不眠など、日常生活の多岐にわたり支障が生じている状況であった。

表4 心身の状況別児童割合

	総数	障害等あり	障害あり内訳(重複回答)									
			身体虚弱	肢体不自由	視聴覚障害	言語障害	知的障害	てんかん	AD/HD	LD	広汎性発達障害	その他の障害等
養護施設児	100.0%	23.4%	2.4%	0.4%	0.8%	1.3%	9.4%	1.2%	2.5%	1.1%	2.6%	7.3%
B養護施設児	100.0%	62.2%	0.0%	0.0%	2.2%	6.7%	8.9%	4.4%	4.4%	0.0%	42.2%	22.2%

【5】被虐待の経験有無及び虐待の種類別割合

表5は、児童の被虐待経験の有無及び虐待の種類割合を示したものである。

「被虐待経験あり」の割合を見てみると、全国集計53.4%、B養護施設73.3%となっており、共に入所する児童の半数以上が何らかの虐待を経験し、入所に至ったことがわかる。B養護施設においては、全国集計よりも19.9%も上回る7割にものぼる児童が、虐待を経験しているという現状が明らかとなった。虐待の種類を見てみると、全国及びB養護施設共に「ネグレクト」が最も多く、それぞれ66.2%と、57.5%となっている。続いて「身体的虐待」が多く、それぞれ39.8%、42.4%という結果であった。石（2006）は、虐待を受けた子どもが抱えている対人関係や感情調整上の問題から発生するパニック行動や暴力行動などの問題行動は、集団生活という力動関係の中の日常的な生活場面に生じやすいとし、そのため、直接援助している職員自身のストレスが増し、離職する率が高くなる現実について触れている。また、西澤ら（1999）は、虐待を受けた子どもが多く措置されている児童養護施設では、虐待を受けた子どもの措置が多くなるにともなって、施設内での子どもの心理的・行動的問題も多くなってきていることを示している。よって、B養護施設における被虐待児の割合の高さから、入所児童の抱える問題と児童の援助を担う施設職員の負担感についても高いことが推測される。

表5 被虐待経験の有無及び虐待の種類別割合

	総数	虐待 経験 あり	虐待経験の種類(複数回答)				虐待 経験 なし	不明
			身体的虐待	性的虐待	ネグレクト	心理的虐待		
養護施設児	100.0%	53.4%	39.8%	3.9%	66.2%	20.4%	40.8%	5.5%
B養護施設	100.0%	73.3%	42.4%	3.0%	57.5%	18.1%	26.7%	0.0%

3. 集計結果とB養護施設に見る現状

表1から表5に示したB養護施設の集計結果と、「平均年齢」、「平均在所期間」、「保護者の離婚等」、「経済面」、「入所経路」、「被虐待経験」、「児童の心身の状況」、「保護者の心身の状況」を照らし合わせ、B養護施設に入所する児童の状況や取り巻く環境、保護者の状況を示す。

【1】B養護施設における在所期間別児童割合と状況

表2-2は、在所期間別の児童の割合と状況を示したものである。

入所経路が「家庭」からの児童は、在所期間が長期化するに伴って、その割合が減少している。一方で、入所経路が「乳児院」からの場合は、在所期間が長期にわたるほど、割合が高くなっている。また「経済面」を見ると、在所期間が長期化している場合、家庭においての経済面での困難さが認められる。この結果から、退所したとしても、帰る場所がない、又は戻るべき家庭に問題があり、そのことが施設に留まる一要因となっていることが推測される。また、12年以上在所する児童の66.6%に、メンタルヘルスに関する疾患や知的障害がみられた。よって、在所期間が長期化するもう一つの要因として、「児童の心身の

状況」が関係していると考えられる。

表2-2 B養護施設における在所期間別児童割合と状況

				保護者の離婚等				経済面				入所経路				被虐待経験		心身の状況 (障害等)		保護者の心身の 状況 (障害等)	
		平均 年齢	平均 在所 期間	離婚	未婚 私生児	死亡 不明	離婚 なし	良好	やや 厳しい	厳しい	生活 保護	家庭	乳児院	児童福祉施設	里親	あり	なし	あり	なし	あり	なし
1年～3年未満	40.0%	9.3	1.06	50.0%	16.6%	0.0%	33.3%	16.6%	33.3%	33.3%	16.6%	72.2%	16.6%	5.5%	5.5%	88.8%	11.1%	55.5%	44.4%	50.0%	50.0%
3年～6年未満	15.5%	13.4	4.06	57.1%	14.2%	14.2%	14.2%	0.0%	57.1%	28.5%	14.2%	57.1%	28.5%	57.1%	0.0%	71.4%	28.5%	71.4%	28.5%	28.5%	71.4%
6年～9年未満	33.3%	10.3	7.03	66.6%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	6.6%	73.3%	20.0%	46.6%	46.6%	0.0%	6.6%	66.6%	33.3%	66.6%	33.3%	33.3%	66.6%
9年～12年未満	4.4%	12	10.02	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
12年以上	6.6%	15	12.07	66.6%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.6%	33.3%	66.6%	0.0%	0.0%	33.3%	66.6%	66.6%	33.3%	33.3%	66.6%

【2】B 養護施設における入所経路別児童割合と状況

表 3-2 は、入所経路別児童の割合と状況を示したものである。

「家庭から」の入所児童の 92.3%に被虐待経験があり、また 73.0%に何らかの障害があることが示された。

厚生労働省は、保護者に監護させることが不相当であると認められた場合、児童の養育を委託する里親制度の推進を推し進めている。しかし、B 養護施設においては先にも述べたとおり、「里親家庭から」の入所経路が 4.4%と、全国集計の 3 倍以上にのぼる高い割合であった。森田（2011）は、家庭での養育を重視するあまり、すぐに里親という選択をすることも短絡的であるとし、里親との関係がうまくいかなかったとき、子どもたちは施設に返され、二次的な外傷をもたらすことになる」と提言している。さらに、児童の新たな環境に対する不安や恐怖が減少すると、再び彼らの特徴的な行動が再現し、早いうちにこういった行動が出現すると、その里親に馴染まないものとして施設に返されてくることになる」と懸念している。B 養護施設における「里親家庭から」の児童の状況をみると、被虐待経験と広汎性発達障害の併存や、里親に対して嘘や自分勝手な行動から信頼関係を壊し、B 養護施設に入所するに至った事例がみられる。このことから、国の方針にのっとり、里親制度の推進を今後更に推し進めていくためには、児童の二次的な被害を生み出さないために、より充実した里親研修等を実施することが必須であると思われる。

表3-2 B養護施設における入所経路別児童割合と状況

				保護者の離婚等				経済面				被虐待経験		心身の状況 (障害等)		保護者の心身の 状況 (障害等)	
		平均 年齢	平均 在所 期間	離婚	未婚 私生児	死亡 不明	離婚 なし	良好	やや 厳しい	厳しい	生活 保護	あり	なし	あり	なし	あり	なし
家庭	57.7%	11.7	4.03	65.3%	7.6%	3.8%	23.0%	7.6%	30.7%	38.4%	23.0%	92.3%	7.6%	73.0%	26.9%	38.4%	61.5%
乳児院	33.3%	8.7	6.08	40.0%	53.3%	0.0%	6.6%	0.0%	13.3%	66.6%	20.0%	40.0%	60.0%	40.0%	60.0%	40.0%	60.0%
児童福祉施設	4.4%	13.5	2.04	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
里親	4.4%	11.5	4.05	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%

【3】B 養護施設における心身の状況別児童割合と状況

表 4-2 は、児童の心身の状況（障害）の割合と状況を示したものである。児童の障害のうち、42.2%と高い割合を占めている「広汎性発達障害」の入所経路としては、「家庭」が最も多く 63.1%、次いで「乳児院」26.3%となっている。また、広汎性発達障害の場合、「被虐待経験あり」が 84.2%と大変高い割合となっていることがわかる。虐待と発達障害の絡み合いは複雑であり、いわゆる軽度発達障害が虐待の高リスクになると同時に、被虐待児の大多数は発達障害によく似た育ちの障害を呈する（2009、杉山）ことも近年、明らかになってきている。また、広汎性発達障害のある児童の保護者をみても、「保護者の心身の状況（障害）あり」についても、47.3%と高い割合になっている。「てんかん」、「視聴覚障害」、「その他の障害」については、「被虐待経験あり」の割合が 100%であった。また、「AD/HD」、「知的障害」、「言語障害」においては、「保護者の心身の状況（障害）あり」の割合が 100%であった。

表 4-2 B 養護施設における心身の状況別児童割合と状況

				保護者の離婚等				経済面				入所経路				被虐待経験		保護者の心身の状況（障害等）	
障害あり内訳（重複回答）	平均年齢	平均在所期間		離婚	未婚私生児	死亡不明	離婚なし	良好	やや厳しい	厳しい	生活保護	家庭	乳児院	児童福祉施設	里親	あり	なし	あり	なし
広汎性発達障害	42.2%	10.9	5.00	63.1%	15.7%	5.2%	15.7%	5.2%	36.8%	42.1%	15.7%	63.1%	26.3%	5.2%	5.2%	84.2%	15.7%	47.3%	52.6%
AD/HD	4.4%	9.5	8.00	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%	0.0%
知的障害	8.9%	8.8	6.00	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%	0.0%
てんかん	4.4%	9	7.06	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
言語障害	6.7%	6.3	4.00	66.6%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	66.6%	33.3%	0.0%	33.3%	66.6%	0.0%	0.0%	66.6%	33.3%	100.0%	0.0%
視聴覚障害	2.2%	13	10.11	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
その他の障害等	22.2%	12.7	4.09	70.0%	20.0%	0.0%	10.0%	20.0%	10.0%	40.0%	30.0%	80.0%	10.0%	10.0%	0.0%	100.0%	0.0%	20.0%	80.0%

【4】B 養護施設における被虐待経験の有無及び虐待の種類別割合と状況

表 5-2 は、被虐待経験の有無及び虐待の種類別割合と状況を示したものである。「被虐待経験なし」の児童の状況をみると、「乳児院」からの入所経路が 75.0%と最も高い割合であった。「経済面」においては、「厳しい」及び「生活保護」が 91.6%を占めている。また、「児童の心身の状況（障害）あり」の割合は 33.3%であった。「被虐待経験あり」の児童の状況は、「家庭」からの入所が 72.2%と最も高い割合を示している。「児童の心身の状況（障害）」については、障害ありが 72.7%と、高い割合で何らかの障害があることが示された。友田（2011）は、小児期に様々な虐待経験のある被虐待者脳 MR I 形態の検討により、虐待や育児放棄による幼少期母子関係の破綻が、社会性の発達障害を引き起こすこと、さらにその障害が脳の構造機能の変容に起因することを示唆している。「保護者の心身の状況（障害）あり」は、36.6%であり、そのうちメンタルヘルス問題に限定すると、30.9%であった。松宮（2008）は、調査対象施設において被虐待児童の過半数は、メンタルヘルス問題を抱える親による虐待であるとし、さらに松宮・井上（2010）らの調査によると、児童福祉施設に入所する児童の 49.1%は被虐待児童であり、被虐待児童の 46.1%はメンタルヘルス問題のある親により虐待を受けているとの結果を示している。

また、松宮（2008）は、親のメンタルヘルス問題は、児童虐待と関連性を持っていることが把握できた一方で、メンタルヘルス問題だけでなく、親の生活環境や支援の乏しさが児童虐待に影響を与えている可能性も示唆している。

今回実施した B 養護施設での調査においては、先行研究と比較しても、保護者の心身の状況が児童虐待の要因であると認識できるほどの高い割合ではなかった。しかし、虐待の発生要因の一つとして、なんらかの影響を与えていることは推測できる。また、今回の結果から、虐待の発生要因として認識されるのは、高い割合で示された「児童の心身の状況（障害）」であった。虐待の種類別にみると、身体的虐待 85.7%、性的虐待 100%、ネグレクト 68.4%、心理的虐待 66.6%と、すべての虐待の種類において、児童に障害がある割合が非常に高いことが示された。子どもの抱える発達上の問題によって、親が理解できず養育困難となって虐待をしてしまうという結果に陥ったのか、親側の問題によって養育困難になり虐待が生じ、その結果として子どもに後遺症として発達上の問題が生じたのか、実際には判断が難しいと言える（齋藤，2006）。

表5-2 B養護施設における被虐待経験の有無及び虐待の種類別割合と状況

				保護者の離婚等				経済面				入所経路				心身の状況 (障害等)		保護者の心身の 状況 (障害等)	
被虐待経験の 種類 (複数回答)	平均 年齢		平均 在所 期間	離婚	未婚 私生児	死亡 不明	離婚 なし	良好	やや 厳しい	厳しい	生保	家庭	乳児院	児童福 祉施設	里親	あり	なし	あり	なし
被虐待経験なし	26.6%	11.3	6.09	33.3%	41.6%	8.3%	16.6%	0.0%	8.3%	58.3%	33.3%	16.6%	75.0%	0.0%	8.3%	33.3%	66.6%	41.6%	58.3%
被虐待経験あり	73.3%	10.5	4.03	69.6%	15.1%	0.0%	15.1%	9.0%	30.3%	45.4%	15.1%	72.7%	18.1%	6.0%	3.0%	72.7%	27.2%	36.3%	63.6%
身体的虐待	42.4%	10.9	3.03	57.1%	21.4%	0.0%	21.4%	21.4%	21.4%	42.8%	14.2%	71.4%	21.4%	7.1%	0.0%	85.7%	14.2%	35.7%	64.2%
性的虐待	3.0%	15	4.00	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
ネグレクト	57.5%	8.9	4.03	63.1%	15.7%	0.0%	21.0%	0.0%	42.1%	36.8%	21.0%	78.9%	15.7%	5.2%	0.0%	68.4%	31.5%	42.1%	57.8%
心理的虐待	18.1%	14.5	4.09	66.6%	16.6%	0.0%	16.6%	33.3%	16.6%	50.0%	0.0%	66.6%	16.6%	0.0%	16.6%	66.6%	33.3%	16.6%	83.3%

【5】B 養護施設における保護者（養育者）の心身の状況別割合と状況

表 6-2 は、保護者（養育者）の心身の状況（障害）の割合と状況を示したものである。

保護者の心身の状況として、なかでも知的障害（軽度も含む）及びメンタルヘルスに何らかの問題を抱える保護者の割合が高くなっている。

松宮ら（2010）が、児童養護施設におけるメンタルヘルス問題を持つ親支援の困難感について調査した結果、「支援が難しい」とする回答は 91.4%と高く、「強いストレスになる」も 56.7%と、支援者に負担感が強いことが示された。さらに、メンタルヘルス問題への理解度とメンタルヘルスに関する研修度によって困難感およびストレス感が異なるかを分析した結果、研修を十分に受けている職員はそうでない職員に比べてストレスを感じない傾向にあり、児童福祉施設におけるメンタルヘルス問題に関する研修の有効性を示唆している。

被虐待経験を持つ保護者 8.8%のうち、75%は性的虐待であった。またその全ての保護者の心身の状況として、「うつ病」であることが共通していた。うつ病と併存する心身の状況

として、情緒不安、アルコール依存、PTSDなどがみられた。性的虐待の既往のある親は、ほぼすべての問題で重症であると杉山（2009）がその治療過程で報告した内容と一致する。このような状況にある保護者の児童 75%に被虐待経験がみられた。それらの児童の心身の状況においても 75%の児童に、広汎性発達障害、AD/HD、反抗挑戦性障害、脱抑制型愛着障害が見られた。また、25%の児童には障害はないが、保護者への暴力がみられた。さらに杉山（2009）は、性的虐待は、きちんとした治療的介入を行わない限り、次の世代にさまざまな連鎖を作る可能性を示唆している。

児童虐待の再発を防止するためには、被虐待児本人に対する働きかけのみならず、その児童がいずれその保護の下に戻る、あるいは再統合が困難であっても生涯にわたって家族関係を持ち続ける親に対して、効果的な援助・治療を行い、虐待が繰り返されることのない親子関係を再構築していくことが重要になると考えられる（藤川、2005）。

児童養護施設において、保護者に対する効果的な援助が求められる中で、支援者にのしかかる負担感是否めない。そこで、保護者に対してよりよい支援を行うためには、メンタルヘルスに関する知識及び相談援助の技術の修得が必要なことであり、またストレス軽減につながると思われる。

表6-2 B養護施設における保護者(養育者)の心身の状況別割合と状況

				保護者の離婚等				経済面				入所経路				被虐待経験		心身の状況 (障害等)	
障害あり内訳 (重複回答)	平均 年齢	平均 在所 期間		離婚	未婚 私生児	死亡 不明	離婚 なし	良好	やや 厳しい	厳しい	生活 保護	家庭	乳児院	児童福 祉施設	里親	あり	なし	あり	なし
統合失調症	2.2%	4	1.05	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%
うつ	13.3%	10.3	4.05	50.0%	33.3%	0.0%	16.6%	0.0%	16.6%	50.0%	33.3%	50.0%	33.3%	0.0%	0.0%	83.3%	16.6%	66.6%	33.3%
情緒不安(精神不安)	6.6%	10.3	8.01	33.3%	66.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	66.6%	0.0%	33.3%	66.6%	33.3%	100.0%	0.0%
PTSD	2.2%	15	1.01	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
アルコール依存症	4.4%	9.5	7.09	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%	0.0%
その他精神疾患	2.2%	17	4.10	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	0.0%
知的障害	15.5%	8.3	4.07	42.8%	28.5%	0.0%	28.5%	0.0%	57.1%	14.2%	28.5%	57.1%	42.8%	0.0%	0.0%	57.1%	42.8%	57.1%	42.8%
被虐待経験	8.8%	10.5	4.03	25.0%	50.0%	0.0%	25.0%	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	75.0%	25.0%

4. 本調査のまとめと今後の課題

本調査では、宮崎県内の B 養護施設に入所する児童や保護者の状況を把握、検討することを目的とした。まず、児童養護施設入所児童等調査結果（厚生労働省、2009）との比較において見出された B 養護施設の特徴の一つ目は、育児放棄を含む被虐待児の多さがあげられる。全国集計 53.4%をはるかに上回る 73.3%の児童が、被虐待経験を有していた。また、乳児院から B 養護施設への措置変更児童数の多さも、全国との比較によって明らかとなった。特徴の二つ目は、発達障害を含む、障害のある児童の多さである。62.2%の児童に何らかの障害があり、全国集計を 23.4%も上回るものであった。うち、発達障害が 42.2%と高い割合を占めていた。

この二つの特徴から、本来であれば、情緒障害児短期治療施設にて治療を受けることが望ましい情緒的に問題を抱えた児童が、その地域性から児童養護施設に入所している可能性が高いことが示された。

この現状は、B 養護施設のみならず、全国の情緒障害児短期治療施設の設置されていない地域において、同じような状況を抱えていることが推測されるのではなかろうか。

また、B 養護施設に見る現状としては、在所期間長期化の要因として、離婚率の高さ及び経済面の脆弱さ等の問題を抱える家庭と、児童の障害があげられる。また保護者の抱えるメンタルヘルスの問題や障害が、さらに親子関係の構築や再統合を困難にさせていることがうかがえる。

今回の調査により、情緒障害児短期治療施設の設置されていない地域において、受け入れ先となった児童養護施設が、情緒的な問題を抱えた児童の治療的役割及び生活の場としての機能を果たしている可能性が示唆された。そこで援助にあたる施設職員が、児童に対する援助及び保護者支援においてどのようなことを問題と認識しているのか、また、求められる専門性とはどのようなものなのかを明らかにすることを、今後の課題とする。

引用文献

藤川浩．(2005)．

被虐待児の保護者に対する援助・治療方法に関する研究．研究助成論文集（41），166-172．

石 曉玲．(2006)．

児童養護施設における子どもの情緒的・行動的問題アセスメントー被虐待児を中心とした治療的対応を巡ってー．臨床教育心理学研究，32（1），1-8．

厚生労働省．(2013)．

社会的養護の現状について．

厚生労働省．(2009)．

児童養護施設入所児童調査結果の概要．厚生労働省雇用均等・児童家庭局．

厚生労働省．(2007)．

社会的養護体制の充実を図るための方策について．社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会報告書（概要）．

松宮透高・井上信次．(2010)．

児童虐待と親のメンタルヘルス問題ー児童福祉施設への量的調査にみるその実態と支援課題ー．厚生の指標，57（10），6-12

松宮透高．(2008)．

被虐待児事例にみる親のメンタルヘルス問題とその支援課題ー児童養護施設入所児童の調査を通してー．川崎医療福祉学会誌，18（1），97-108．

森田喜治．(2011)．

被虐待児への児童養護施設での対応．臨床心理学，11（5），648-652．

宮崎県福祉保健部．(2013)．

平成 25 年度版宮崎県の福祉と保健．社会福祉法人宮崎県社会福祉協議会．

西澤哲・中島健一・三浦恭子．(1999)．

養護施設に入所中の子どものトラウマに関する研究ー虐待体験と TSCC によるトラウマ反応の測定ー．日本社会事業大学社会事業研究所．

齋藤知子．(2006)．

要保護児童における発達障害の問題について．子ども虐待とネグレクト，8（1），39-50．

杉山登志郎．(2009)．

子ども虐待への包括的ケアー医療機関を核とした子どもと親への治療ー．子ども虐待ネグレクト，11（1），6-18．

友田明美．(2011)．

児童虐待が脳に及ぼす影響ー脳科学と子どもの発達，行動ー．脳と発達，43（5），345-351．

保育者養成における保育技術向上のための一提案（２） ～保育現場で必要とされる弾き歌いの技術修得を目指して～

中武 亮子・後藤 祐子

A Proposal for Enhancing the Childcare Skills of Students in Childcare Training Programs（２）：Improving the Ability to Accompany Oneself While Singing as a Childcare Professional

Ryoko NAKATAKE, Yuko GOTO

I はじめに

中武・片野・後藤は、「保育者養成における保育技術向上のための一提案（１）」（中武、片野、後藤 2013：105 - 120）において、保育科の学生のピアノ技術向上の方策の１つとして、保育科の「器楽」、初等教育科の「音楽」で行われていたピアノの個人レッスンを、少人数によるピアノのグループ授業（週１回９０分）として行うという「新しい授業形態」を提案・実施し、その中間報告を行った。グループ授業の実施においては特に、幼児の歌の「弾き歌い」を実技試験に取り入れることで、学生のピアノ技術向上を目指すことに重点を置き、一定の効果が見られたことを報告した。

本論では、「平成２４年度保育科器楽Ⅰ・Ⅱに関するアンケート」を基に、グループ授業及び「弾き歌い」によるピアノのための指導法を検討するとともに、今後の「器楽」の授業における改善策を提案する。

II 方法

- １．「平成２４年度保育科器楽Ⅰ・Ⅱに関するアンケート」の実施
- ２．アンケート対象：宮崎学園短期大学保育科１年生１８３名、保育科２年生１６８名
- ３．アンケートの内容：資料２参照

III 結果及び考察

- １．学生自身の「器楽」の授業への取り組み

学生自身の「器楽」の授業への取り組みについて、６項目のアンケート結果を記し、それを基に考察を行う（図１、図２、図３、図４、図５、図６参照）。

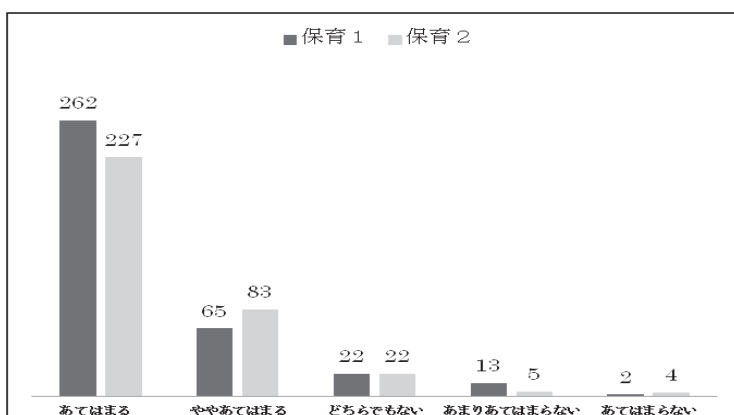


図 1-1 授業への出席・取り組みは良かった

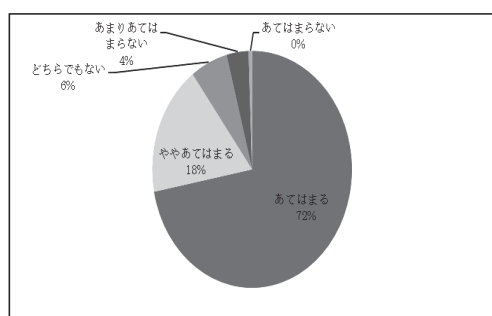


図 1-2 保育 1 年 授業への出席・取り組みは良かった

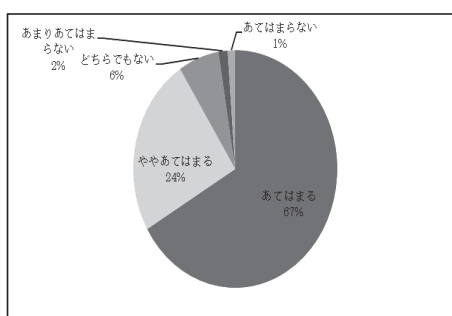


図 1-3 保育 2 年 授業への出席・取り組みは良かった

まず、「授業への出席・取り組みは良かった」という問いに対し、『あてはまる』、『ややあてはまる』と答えた学生が 1 年生で全体の 90% (327 名)、2 年生では全体の 91% (310 名) であった (図 1-1、図 1-2、図 1-3 参照)。

このことから学生の、ピアノ技術を身につけるため、1 週間に 1 回設定されている「器楽」の授業への出席や取り組みが、極めて良好であったと言える。

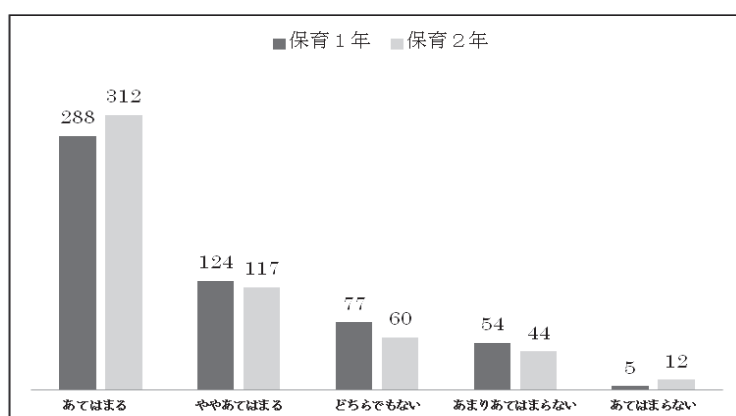


図 2-1 授業中に携帯電話・私語・居眠りをしない

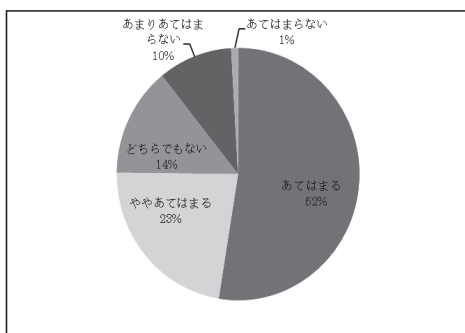


図 2-2 保育1年 授業中に携帯電話・私語・居眠りをしない

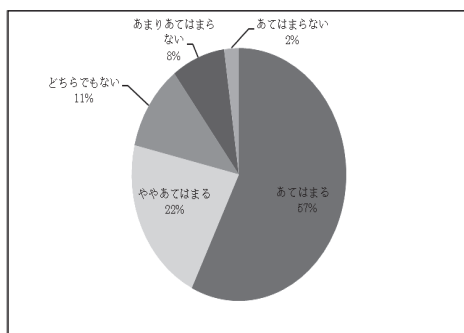


図 2-3 保育2年 授業中に携帯電話・私語・居眠りをしない

また、学生の授業への取り組みの中で具体的な態度として挙げた「携帯電話を使わない・私語をしない・居眠りをしない」という3つの問いに対して、『あてはまる』、『ややあてはまる』と答えた学生が1年生で全体の75%（412名）、2年生では全体の79%（429名）であった（図2-1、図2-2、図2-3参照）。

この結果からは、授業への取り組みが良好な学生が多くいる一方で、授業に集中していない学生がいたことがわかる。これは、グループ授業とはいえ担当教員の目が一人の学生に集中する時間があったり、自分の順番が終わると気が緩む学生がいるためではないと思われる。特に最近の傾向として、携帯電話を手放せない学生がおり、授業中の使用が禁止されているにもかかわらず使用する状況があったため、専用の入れ物を準備して授業の間は全員その中に携帯電話を入れてもらうような指導も行わねばならなかった。しかし、このことについては学生が「学びたい」と思える授業を行うための授業担当者の工夫も必要であると考え。

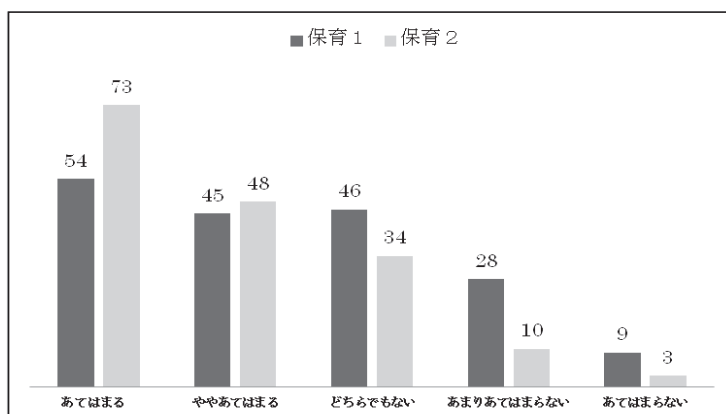


図 3-1 器楽の授業が好き

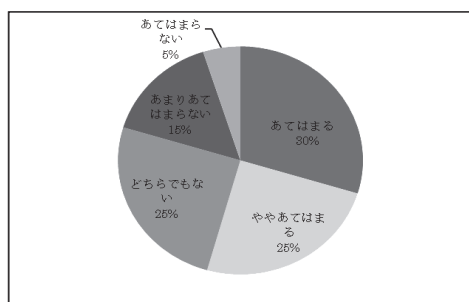


図3-2 保育1年 器楽の授業が好き

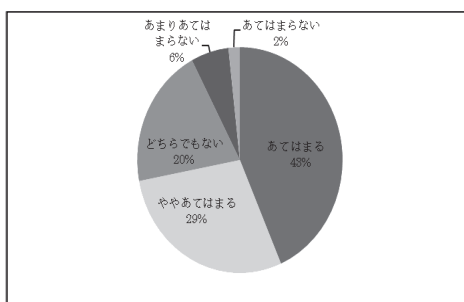


図3-3 保育2年 器楽の授業が好き

次に、「器楽の授業が好きである」という問いに対しては、『あてはまらない』、『あまりあてはまらない』という否定的な回答を1年生で全体の20%（37名）、2年生で全体の8%（13名）がしているものの、『あてはまる』、『ややあてはまる』という肯定的な回答は1年生が全体の55%（99名）、2年生が全体の72%（126名）であった。また、『どちらでもない』と回答した学生は1年生が全体の25%（46名）、2年生が全体の20%（34名）であった（図3-1、図3-2、図3-3参照）。

2年生は、この質問に否定的な回答をした学生の割合が1年生の半数以下であり、肯定的に回答した学生の割合が多い。これは、1年間のピアノレッスンを経た上で技術が身についてきたことや、現場で技術を活かすことができたことから、楽しさを感じることができるようになったためではないかと考える。1年生の結果は、慣れないピアノレッスンへの戸惑いであると考えられる。このことは、以下の「入学前ピアノレッスン経験」の結果からも推察できる。

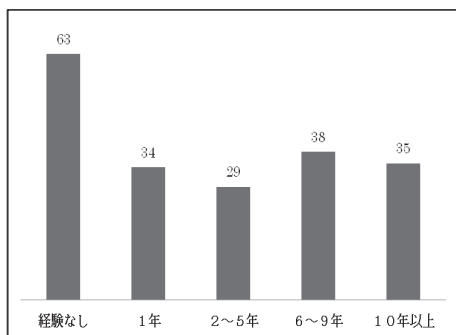


図4-1 保育科1年 入学前ピアノレッスン経験

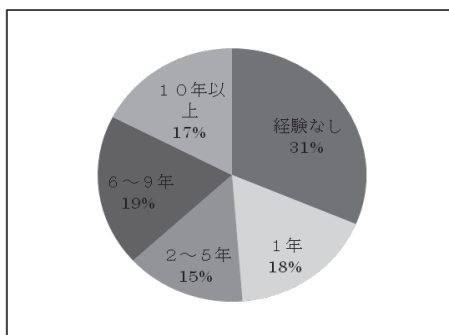


図4-2 保育科1年 入学前ピアノレッスン経験

さらに、「保育科1年生の入学前のピアノレッスン経験」の年数を尋ねたところ、全く経験のない学生が全体の31%（63名）であり、レッスン経験1年以下のいわゆる初心者を含めると全体の49%（97名）であった（図4-1、図4-2参照）。

この結果から、1年生の約半数は入学直後の「器楽」の授業に不安を持っている

ことが考えられる。

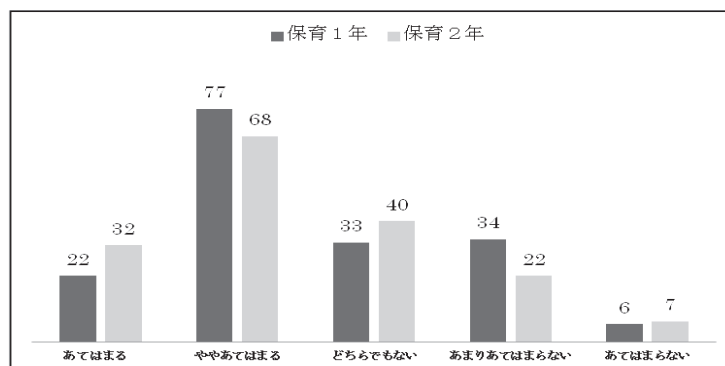


図5-1 よく練習して授業に臨んだ

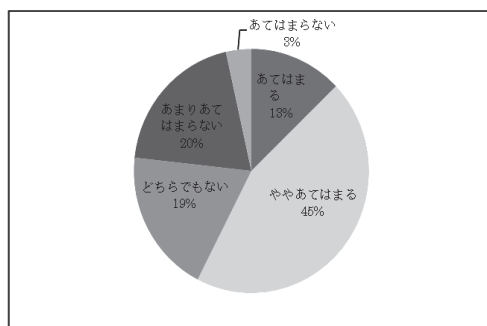


図5-2 保育1年 よく練習して授業に臨んだ

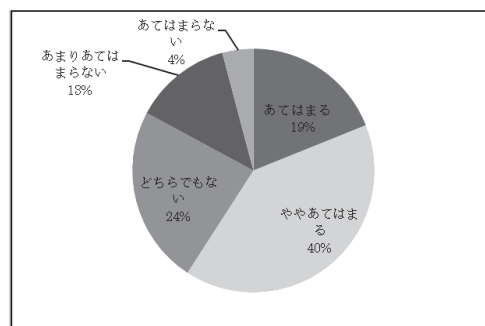


図5-3 保育2年 よく練習して授業に臨んだ

次に、「よく練習して授業に臨んだ」という問いに対しては、1年生で『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生が全体の58%（99名）、2年生では『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生が全体の59%（100名）であった（図5-1、図5-2、図5-3参照）。1年生、2年生共に半数以上の学生がよく練習をして「器楽」の授業に臨んだということであった。

しかし、「1週間当たりの練習時間」を聞いた問いに対して、5、6時間、中には7時間以上の練習をしている学生が1、2年生合わせて18名いるが、1時間練習する学生が1年生で全体の21%（38名）、2年生で全体の29%（47名）、また、1週間の間まったく練習をしないという学生が1、2年生全体の2～3%いた。さらに、1週間に2時間練習する学生は1年生では全体の約20%（42名）、2年生では全体の約30%（55名）であった（図6-1、図6-2、図6-3参照）。

1週間の練習時間が0～2時間の学生が1年生で全体の46%、2年生で全体の66%という結果からは、学生の考える「練習時間」と、「実際に課題を仕上げるために必要な練習時間」とに差異があるのではないかと考える。

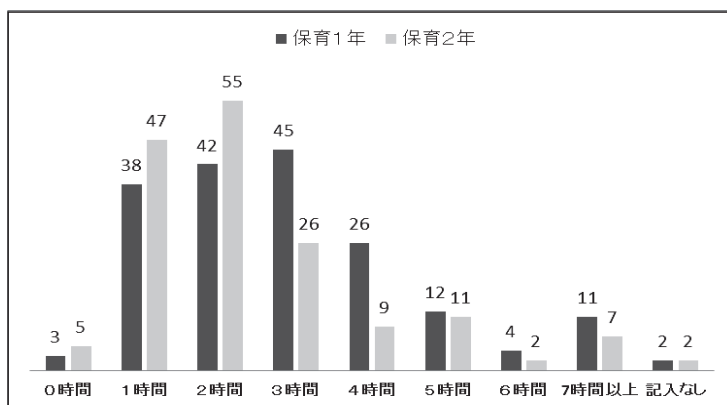


図6-1 1週間あたりの練習時間

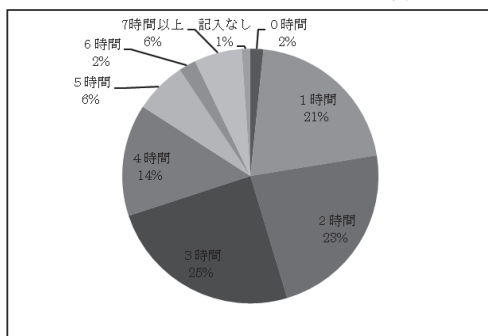


図6-2 保育1年 1週間あたりの練習時間

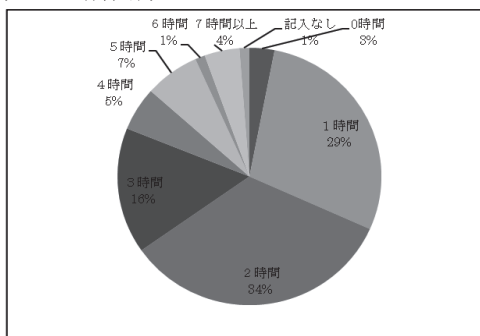


図6-3 保育2年 1週間あたりの練習時間

(2) 「器楽」の授業内容について

続いて「器楽」の授業内容についてのアンケート結果を記し、それを基に考察を行う（図7、図8、図9、図10、図11、図12参照）。

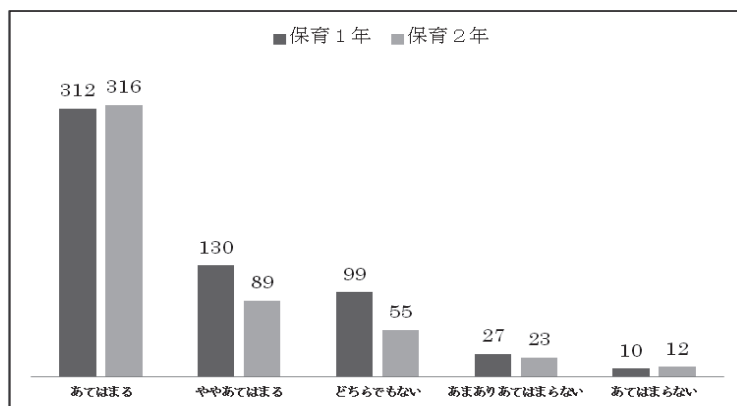


図7-1 教室の環境・シラバス・授業時間は適切であった

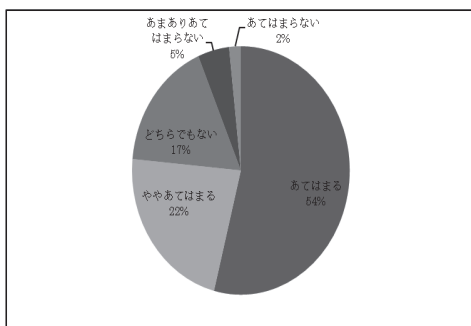


図 7-2 保育1年 教室の環境・シラバス・授業時間が適切であった

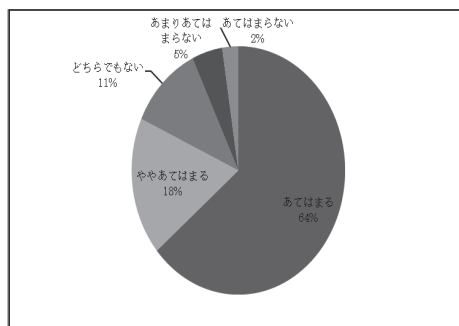


図 7-3 保育2年 教室の環境・シラバス・授業時間が適切であった

まず、「教室環境・シラバス・授業時間が適切であった」という問いに対しては、『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生が、1年生で全体の76%（442名）、2年生で全体の82%（405名）であった（図7-1、図7-2、図7-3参照）。

この結果から、多くの学生は適切な環境でシラバスに準じた授業が時間通りに行われたと感じていたと思われる。

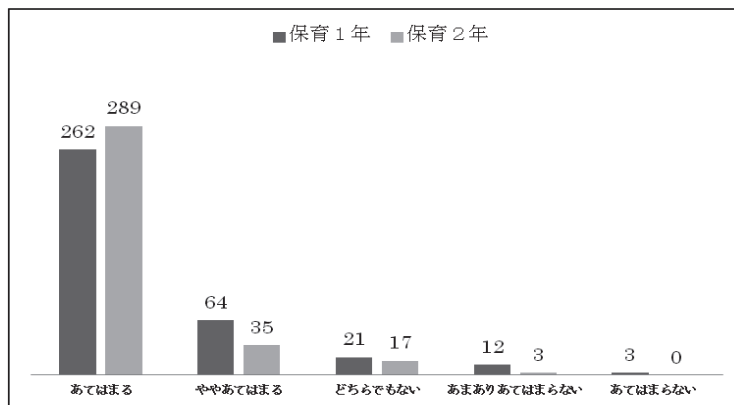


図 8-1 教員の説明は分かりやすく内容は理解できた

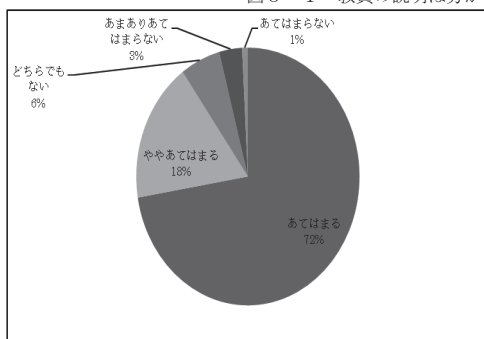


図 8-2 保育1年 教員の説明は分かりやすく理解できた

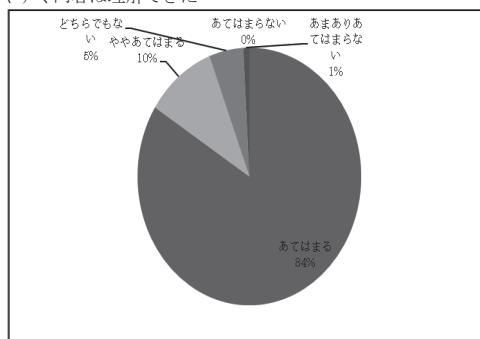


図 8-3 保育2年 教員の説明は分かりやすく理解できた

また、「教員の説明は分かりやすく理解できた」という問いに対しては、『あてはまる』、

『ややあてはまる』と回答した学生は、1年生で全体の90%（326名）、2年生で全体の94%（324名）となっていた（図8-1、図8-2、図8-3参照）。この結果から全体の9割以上の学生は、「器楽」の授業内容が理解しやすいと感じていたと思われる。

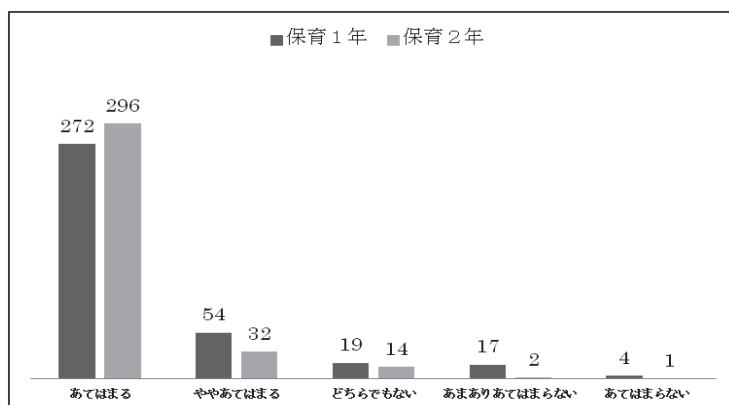


図9-1 教員は熱心で質問のしやすい授業だった

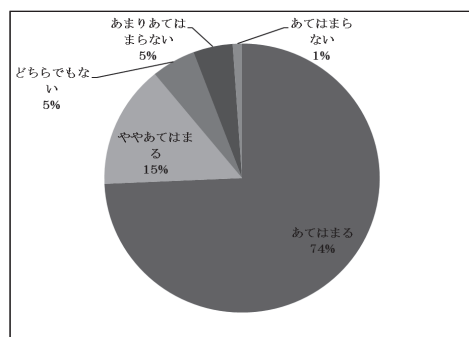


図9-2 保育1年 教員は熱心で質問のしやすい授業だった

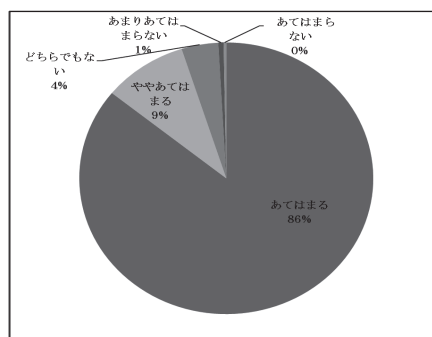


図9-3 保育2年 教員は熱心で質問しやすい授業だった

さらに、「教員は熱心で質問のしやすい授業だった」という問いに対し『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生が、1年生で全体の89%（326名）、2年生で全体の95%（328名）であった（図9-1、図9-2、図9-3参照）。

このことから、多くの学生は授業担当教員が熱心で質問のしやすい授業を行ったと言える。

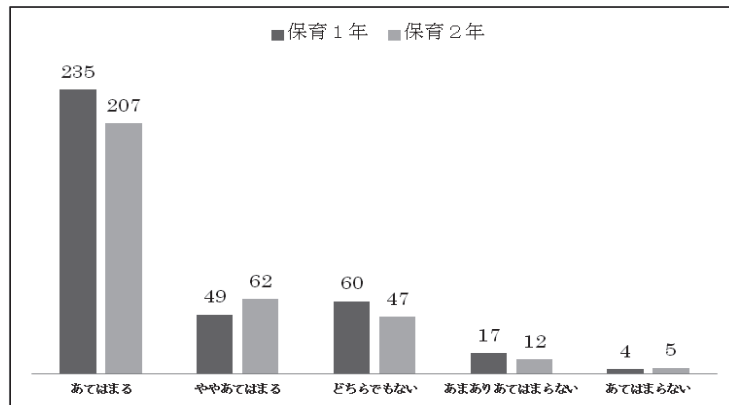


図10-1 コードネーム・弾き歌いは必要である

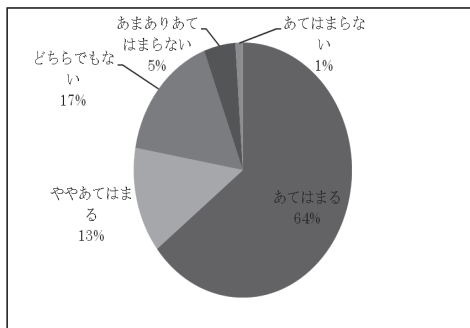


図10-2 保育1年 コードネーム・弾き歌いは必要である

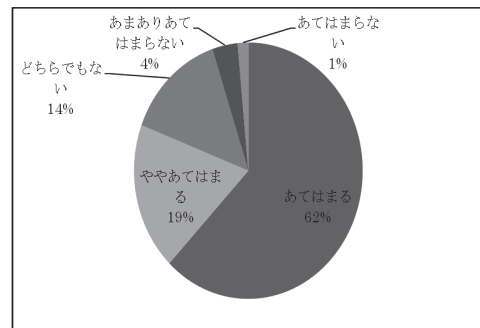


図10-3 保育2年 コードネーム・弾き歌いは必要である

次に、「コードネーム・弾き歌いは必要である」という問いに対し、『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生が、1年生で全体の77%（284名）、2年生では全体の81%（269名）であった（図10-1、図10-2、図10-3参照）。このことから多くの学生は、コードネームや「弾き歌い」について授業の中で学び、その必要性を感じていたと思われる。

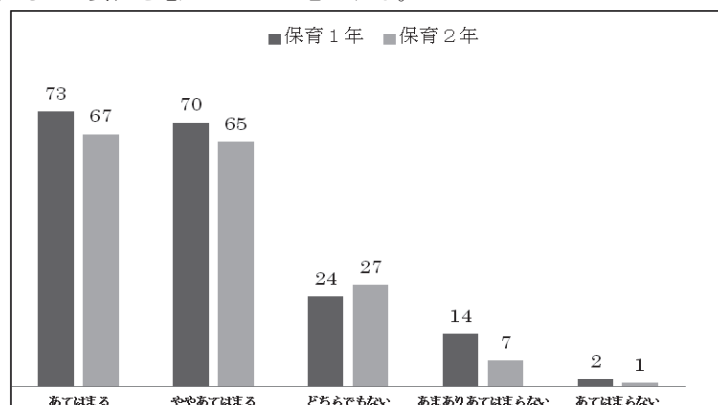


図11-1 弾き歌い出来るようになった

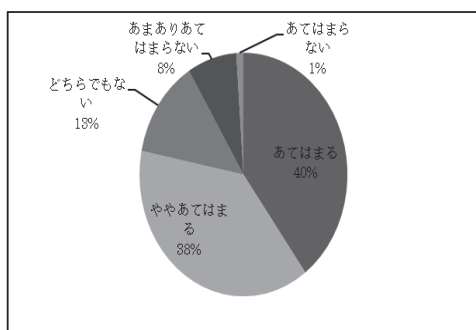


図11-2 保育1年 弾き歌い出来るようになった

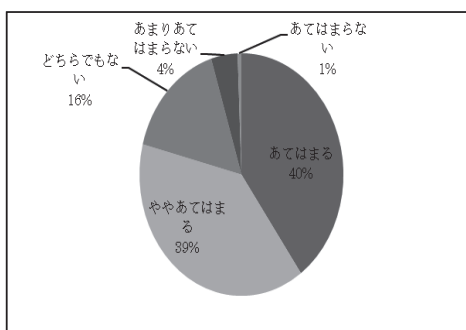


図11-3 保育2年 弾き歌い出来るようになった

また、「弾き歌いが実際にできるようになった」という問いに対して『あてはまる』、『ややあてはまる』と回答した学生は、1年生で全体の78%（143名）、2年生では全体の79%（130名）であった（図11-1、図11-2、図11-3参照）。

この結果、多くの学生が「弾き歌い」を実践し、自分でも出来るようになったと認識していると言える。1、2年生共にこのような結果が出たことは、「器楽」の新しい授業形態で弾き歌いを必須の課題としたことの効果であると考えられる。

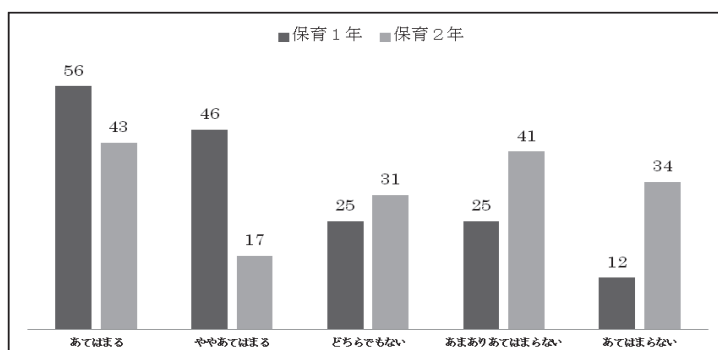


図12-1 この授業形態は効果的であると感じる

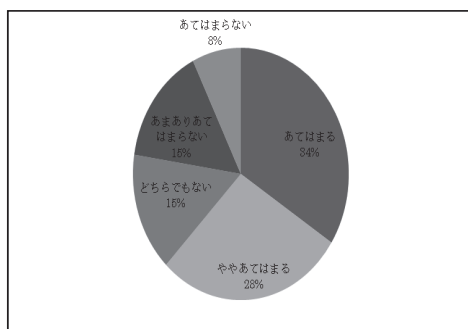


図12-2 保育1年 この授業形態は効果的であると感じる

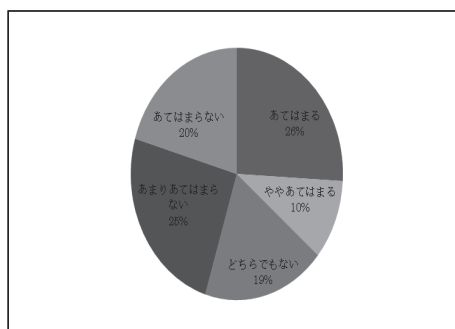


図12-3 保育2年 この授業形態は効果的であると感じる

しかし、「この授業形態で行うことが効果的である」という問いに対して、『あて

はまる』、『ややあてはまる』と回答した学生は、1年生で全体の62%（102名）、2年生では全体の36%（60名）となったが、『あまりあてはまらない』、『あてはまらない』と回答した学生が1年生で全体の23%（37名）、2年生では全体の45%（75名）であった（図12-1、図12-2、図12-3参照）。

このことから、学生にとって新しい授業形態になったことへの不満が大きかったことがわかる。特に2年生の数値が高くなっているのは、前年度までと異なる形態への戸惑いを感じたためであると考えられる。

（3）自由記述の内容から

設定したアンケート項目とは別に、自由記述によるアンケートも実施し、主な意見を内容別にまとめた（資料1参照）。

資料1

自由記述の主な内容	保育科1年〔人数〕	保育科2年〔人数〕
①弾き歌いができるようになった	29	18
②ピアノの技術が向上した	51	38
③保育現場で役に立つ	8	5
④ピアノへの意欲が高まった	15	8
⑤熱心・親切な先生との出会い	40	29
⑥他の人のレッスンで学べる	24	26
肯定的な意見の合計	167	124
⑦授業中の練習時間がなくなったことについての不満	39	58
⑧グループ授業の内容についての不満	74	20
⑨レッスンノートについての不満	1	8
⑩レッスン室についての不満	7	1
否定的な意見の合計	121	87
自由記述の総数	288	211

①弾き歌いができるようになった

弾き歌いができるようになったことに関する記述は、1年生で29名、2年生では18名であった。1年生は「入学したばかりの時に比べると弾き歌いもできるようになったし、ずいぶん成長ができて良かった」と、純粋に自分の成長を実感した記述や、「小さい頃からピアノをしていたが、大学に入ってから弾き歌いをしなければならなくなり少し戸惑っていたが練習していくうちにたくさんの曲が弾き歌い出来るようになった」と、入学前にピアノのレッスン経験がある学生も、弾き歌いは別途練習が必要な技術であるため戸惑う場合もあるが、入学後に「器楽」の授業を受けることで不安が軽減されたことがわかる記述があった。2年生では、「今までは、弾き歌いがなか

ったので練習していなかったが、2年生になって弾き歌いをするようになって、実際に実習で役に立った」、「練習したり、先生の指導やアドバイスのおかげで、ピアノを使って子どもたちを楽しませることができた」などと、身についた弾き歌いの技術を実習等の際に活かすことができたと思われる記述がみられた。

②ピアノの技術が向上した

ピアノの技術が向上したことに関する記述は、1年生で51名、2年生では38名であった。1年生は「コードがよくわかった」、「音符がすこしずつ読めるようになった」、「以前より強弱を意識して弾けるようになった」、「伴奏の形が分かるようになった」、「弾くだけでなく、知らなかった歌を知り、歌えるようになるのが良かった」など、技術が向上したという具体的な記述や、「音楽のことについて全く勉強しないで入学して、保育士になれるのかと心配だったがこの授業を受けたことにより音楽についてある程度理解でき、ピアノも練習すれば弾けるようになった」と、未経験のピアノ演奏や弾き歌いが練習によって可能になることを実感し、ピアノに対する不安が減ったことも伺える記述があった。2年生では「昨年から器楽の授業を受けて、楽譜を見て弾けるようになった」、「様々な弾き方を知ることができる」、「たくさんのバリエーションの曲を弾けるようになった」、「表現力が付いた」、「スラスラ弾くと楽しいと感じた」など、基礎的な技術だけではなく、表現力や応用力も身についてきたと実感している記述が見られた。この力は、少人数グループで丁寧に行われる授業により身についたものであると考える。

③保育現場で役に立つ

保育現場で役に立つことに関する記述は、1年生で8名、2年生では5名と少数であった。1年生はまだ現場の経験が浅いものの、「保育士や幼稚園教諭として弾き歌いは必ず必要な事なので良かった」、「ピアノ初心者だったので、保育者を目指すにはすごくやりがいのある授業だと思う」など、自主実習で経験した現場をイメージしたり、保育者の実践を見たりしたことから感じたと思われる記述があった。2年生は、「この授業を受けて苦手だったピアノが少しずつだけ弾けるようになってきたし、実習のときの弾き歌いにもとても役に立った」、「自分の知らない童謡や子どもの歌などを知ることができた」、「歌詞があやふやだったり、知らなかったりしても、弾き歌いの練習をすることで正しく覚えることができるので良かった」、「今回の保育実習でも、『きくのはな』を知っていることに先生方からとても驚かれ感心された」などと、豊富な実習経験から実感したと思われる記述があった。

④ピアノへの意欲が高まった

ピアノへの意欲が高まったことに関する記述は、1年生で15名、2年生では8名であった。1年生は、「みんなの音を聞いて、自分も頑張ろうと思える」、「ピアノの楽しさがわかるようになった」、「メンバーみんなで歌ったりして、楽しく活動が出来た」、「小学校2年でやめてしまっただけで弾く機会もなかったが、この時間によってまたピアノへの関心が出てきて頑張ろうと思うようになった」、2年生では、「初めて見た楽譜も

弾いてみようと思える」、「じょうずな人のピアノが聞けて頑張ろうと思える」、「もっと子どもの歌をいろいろ弾いてみたいなという意欲を持つことができた」などと、共にピアノ技術の向上がピアノ演奏への意欲にも繋がっており、生き生きと意欲的に授業に取り組む様子が伺える記述が見られた。

⑤熱心・親切な先生との出会い

熱心・親切な先生との出会いに関する記述は、1年生で40名、2年生では29名であった。1年生は、「その人に合わせた指導をしてくれるのでとてもわかりやすいしありがたい」、「自分のしたい練習方法に合わせて指導して下さるのでいいペースで練習できるし集中できる」、「少人数だったので一人にかかる時間がとても長く、どう工夫すべきか、注意すべきかを細かく教えてもらえた」、「自分たちの担当の先生がとても丁寧に指導してくださったので、短期間でもとてもピアノが弾けるようになった」、「先生が具体的な課題を与えてくださったので放課後などに練習するときの目標になった」、「先生と生徒の関係がとても良く楽しくレッスン出来ている」などと、技術面だけではなく、入学当初の学生のピアノへの不安を理解し、精神的にも支えながら指導が行われていたことが伺える記述が多数あった。2年生では、「今まで気付かなかったところをいくつも指摘いただき、練習にやりがいを感じる」、「ピアノをただ弾いているという感じで、表現力が足りないという事を先生に気付かせてもらいとても感謝している」、「担当の先生がわかりやすく教えてくださり、弾き歌いができるようになった」、「実践的な教え方で実際に使う事ができた」、「細かいところまで指導して頂き、リズムを正確に弾くことができた」、「子どもが歌いやすい弾き方を教えてくださった」などと、技術を身につける指導もさることながら、学生の心情面も掘り起こしながら丁寧に指導がなされている様子が伺える。本学の「器楽」の授業は、ピアノ演奏の専門家であり、保育音楽にも通じた教員が担当しており、学生の記述からも担当教員に対する厚い信頼が伺えるものが非常に多く見られた。

⑥他の人のレッスンで学べる

他の人のレッスンで学べることに関する記述は、1年生で24名、2年生では26名であった。1年生は、「私はあがり症なので、人前で弾くことは少し抵抗を感じていたが、毎週レッスンを重ねるごとにみんなの前で弾くことに慣れてきた」、「数人ずつで授業をするので良い緊張感を持つことができるし、学友のレッスンを一緒に聞くことによってたくさんの知識や練習方法を知ることができる」、「友達とお互いに良い点、悪い点を見つけることや、どんな曲なのか聴いて学べるので良かった」、「初めは自分のレッスンを聴かれて不快だったが、レッスンを通してメンバーとの交流も増え、また、わからないところは教え合うなどの交流もできた」などと、グループでの授業を自分の学びに積極的に利用しているコメントが見られた。2年生では「友達の頑張りを見て自分も練習しようと思う」、「メンバーがどのように弾いているのかを聞け、自分がどのように練習したらよいか分かる」、「みんなでの安心感、みんなで歌え

る、色々な曲を弾ける」、「他の人の演奏を聴くことによって自分が間違っているリズムを知ることができる」、「歌をみんなで歌って、一人で歌うのとは違うと感じた」、「緊張感を持ってレッスンができた」などと、昨年と異なる状況の中で、多くの気付きや学びがあったことが伺える。

⑦授業中の練習時間がなくなったことについての不満

授業中の練習時間がなくなったことについての不満に関する記述は、1年生で39名、2年生では58名であった。1年生は、入学時からグループレッスンになったため比較のしようがないが、それでも「一人の人が先生にみてもらっている間、他の人は見とくだけというのは、時間の無駄だと思う」、「教えてもらったことや学んだことを一人で練習する時間がほしい」、「自分のレッスンは30分もないから、待っている間空いている練習室で練習したい」、「みんなのレッスンをしている間待っている時間がもったいないと思った」などと、90分間授業を受けるよりも自分のレッスン時間以外は練習の時間に充てたいという学生の意見が多くあった。2年生では、「時間がたつと忘れるし、その日に練習しないこともあるので指導されたことはすぐに練習した方がよい」、「自分のレッスン内容を記録するのはわかるが、メンバーの内容まで書く必要があるのかわからない」、「全員ですべてピアノの部屋にいるのは時間の無駄」、「2年生になって、1年と比べて練習する時間も少ないし、家のピアノが電子ピアノやキーボードだと普通のピアノと違うから学校のピアノで練習する時間は必要」、「練習する、しないは個人の問題だと思う」、「ピアノがない人にとってこの時間の練習時間はとても大事」、「遠方からきており練習は平日帰ってからは難しいので、レッスンの待ち時間に練習したい」、「大学生だから自己管理はしっかりできるので締め付けるのはどうかと思う」などと、昨年度まで練習時間が取れていたで、そのギャップに戸惑う記述が多く見られる。また、「3人ずつ入れ替わる」、「レッスンで指導を受けたところをすぐに復習したい」といった前向きな提案をしながら練習時間が欲しいという記述も見られた。

⑧グループ授業の内容についての不満

グループ授業の内容についての不満に関する記述は、1年生で74名、2年生では20名となっており、1年生は2年生に比べて高い数値である。具体的にはまず、「人を見てもあまり参考にならない（特にバイエル）ので、その時間を有効に使えるようにしてほしい」、「他の人が実践している時の指導を聞いて自分のものにするのですが、レベルが違いすぎると意味がわからない」、「人のを聞いたり、自分の演奏を聞かれたら自信をなくす」、「変に上手い下手を意識してしまい、ピアノが少しプレッシャーになり、楽しむことができず、弾くのが辛い時があった」などと、グループ授業そのものへの不満の記述がある。また、「時間の配分をしっかりとて欲しいと思った」、「30分オーバーになる時もあった」、「一人ひとりのレッスン時間が15分と決まっているのにバラバラで、タイマー等を使って時間を把握して欲しいと思った」、

「5人を90分でレッスンするのは時間が足りないと思う」、などといった、時間に対する不満もあった。担当教員については、「先生の、できる人と弾けない人への対応が違い過ぎた」、「携帯を触ったり私語をしても注意されないクラス、厳しいクラスとばらつきがある」、「予定のところまでいかなかったり時間がなくてアドバイスをもらえないことがあった」などといったものがあった。出される課題やレッスン内容については、「もっと曲が自由だったら楽しくなると思う」、「他の人のレッスンのときに寝たりしている人がいて有意義ではない」、「レッスンノートを書きたくても先生があまり注意点をおっしゃらないので、ノートが埋まらない」といった記述があった。1年生は、初めてピアノのレッスンを受ける学生も多いため、素直に困ったことを訴えて書いていると考えられる。2年生は、「グループなので、個人的な質問がしにくい」、「他の人にされる注意を聞いていても、自分のこととして捉えられない」、「メンバーのレッスン時間がまちまちである（後の人が短い）」、「毎回グループレッスンでなくて個人レッスンを入れて欲しい」、「一人のレッスン時間が短い（20分ぐらいにして欲しい）」、「楽譜通りでなく、コードも覚えてなかった」、「聞いているだけだと私語があるし、暇な時間が出来てしまう」、「ピアノが苦手な人は大変だと思う」などの記述があった。担当教員と学生との相性や学生の受け取り方にもよると思うが、教員側はこれらの意見を謙虚に受け止めて改善する必要があると感じる。

IV 全体を通しての考察

1. 学生の授業への取り組みについて

今回学生に対して行った「器楽」の授業に対するアンケートの結果から、学生がピアノ演奏に対して苦手意識や不安があるものの、保育者としての専門技術として認識しており、その技術向上のために一人ひとりが自分なりの取り組みをしようとしている姿が見えてきた。その中で、保育科の1年生は、入学時にピアノのレッスン経験が1年以下の初心者が半数近くを占めており、何のためにピアノを練習しなければならないのか、自分はピアノを弾けるようになるのか、はっきりと実感できない中で授業を受けており、ピアノ演奏への不安が大きいことが考えられる。それが保育科の2年生になると、1年間「器楽」の授業を受けることで技術が身に付き、現場実習経験により、ピアノ技術の必要性への理解が深まることで不安が軽減され、「器楽の授業を保育に活かす」という目的意識を持って受講できるのではないかと考える。

2. 「器楽」の授業の現状を考える

現場で使えるピアノ技術、特に「弾き歌い」ができる技術を2年間で身につけることは容易ではない。「器楽」の授業は90分間を6人で受講する。以前は交代で入室する個人レッスンが行われていたので、90分を単純に6で割ると一人あたりのレッスン時間は15分であった。ピアノ演奏の専門家に個人レッスンを受けられることは

本学の学生にとって大きなメリットであり、2年間で驚くほど上達して卒業していく学生も多かった。しかし、このように、週一回のレッスンで技術を向上させていくには、学生一人ひとりが、課題として出された曲を両手で弾けるまでに練習してレッスンに臨む必要がある。その上で、担当教員から曲にふさわしい表現や、保育の遊びの中でどのように使っていくかの指導を受ける。ところが、学生の中には週一回のレッスン時間に、練習不足や譜読み（曲の形を捉えるための初歩）の段階で臨む学生も少なくなかった。そして、曲が仕上がらないまま次の1週間を過ごし、いつまでも同じ曲の繰り返しという悪循環の結果、技術が身に付かず、就職先の保育現場や実習先から「ピアノが弾けない」との指摘を受けることもあった。そこで、同じグループの6人の学生がお互いのレッスンを聴き合うことで90分を学びの時間にする授業形態を取り入れ、技術向上を目指したのが現在の少人数によるグループ授業である。この授業形態の変更は学生から大きな抵抗を受け、授業担当教員にも大きな負担がかかった。

今回の学生へのアンケートの中にも多くの反対意見があった。最も多かったのは、「練習時間が減る」、「他の人がレッスンを受けている間に練習ができていたのにその時間がなくなった」というものである。練習時間を尋ねたアンケート結果からも、練習時間が0～2時間の学生が全体の20～30%いたことがわかっている。さまざまな事情を考慮しても、この練習時間では1週間分の課題を仕上げていくのは難しいと考える。また、その日のレッスンで指導されたことを、直後にレッスン室で復習して定着させるという有効な練習をする学生もいたが、一般的にピアノの練習は、授業が始まる前に終わらせておくものであり、自分が他の学生のレッスンが終わるのを待つ間、15分～1時間程度付け焼刃の練習をしてもピアノの技術は身につかない。このように述べると、練習時間の少なさは学生の怠慢が原因であるように思われるが、一概にそうとも言い難い。家庭の事情で何時間もアルバイトをせざるを得ないため、練習時間が取れない学生が多くいるのも事実である。

3. 「器楽」の授業・指導法の可能性

（1）練習時間の確保について

1週間に3時間練習する学生について考えた時、次のレッスンまで6日間の練習日があるとして、単純に1日に換算すると30分は練習する計算になる。毎日練習はできないとしても、ある程度課題を仕上げていける最低ラインではないかと考える。また、厳しい条件の中でも1週間に4～7時間、それ以上の練習をしている学生もいる。このような中で、学生のピアノ技術を本気で向上させようと考えれば、指導者としては、1週間全く練習をしない学生や、1～2時間しか練習時間のとれない学生を、いかにして3時間以上の練習の層に引き上げるかという方策を考えることが課題であると思われる。

2年間で幼稚園教諭免許と保育士資格をほぼ全員が取得する本学保育科の学生は非

常に忙しいという現状がある。また、県内各地から長い時間を掛けて毎日通学している学生も多い。そのような中で、帰宅後に練習時間を取ることが難しいということは理解できる。しかし練習は必要、ということであれば、学校にいる間に時間を作るしかないと考える。通常の時間割の空き時間に補講が入らなければ90分が空くことになるので、その時間を利用することも考えられるが不定期である。定期的に使える可能性が高いのは昼休みの時間である。本学は、手作り弁当を持参し、昼食後に時間的なゆとりのある学生が多い。昼休みは学生にとってゆっくり休んだり、友達と交流したい時間ではあるが、15分程度の時間をピアノの練習に使うか使わないかで2年後のピアノ技術に大きな差が出てくると考えると、学生に昼休みの時間をピアノの練習に向かわせることは、ピアノ演奏や弾き歌いの技術向上の方策の一つであると考えられる。

(2) グループ授業の可能性

これまでも、「器楽」の担当教員は授業中の指導法と共に、いかに練習をさせるかという問題に、長年取り組んできた。「練習しないのだから仕方がない」と放り出さず、放課後や空き時間に補いの時間を設定してまで指導してきた。そのような中、少人数によるグループ授業を行うことにはどのような意味があるのだろうか。

学生の自由記述にもあるように、授業においてはすでに、良い意味での競争が行われる中で、グループ内の交流が進むといった成果も出てきている。これは、担当教員が学生を個人として指導するとともに、グループとして指導することで、学生同士の交流が行われ、一人ひとりの生き生きとした学びに繋がっていることが考えられる。このことは練習への主体的な取り組みに繋がる可能性も大きいと考える。

また、反対意見として回答数の多かった「他の人の前で弾くことに負担を感じる」については、人前で話すだけでも緊張するのに、苦手なピアノを弾き、歌を歌えと言われればなおさらであろうと考える。しかし、ここにもグループ授業の中で行われる交流が良い影響を与えるのではないだろうか。保育科では子どもと一緒に音楽で楽しく遊ぶためにピアノを学び、人前で弾く経験を重ねることに意味がある。学生の自由記述の中にも、「友達と一緒に歌うことが楽しい」といった記述や、「自分の伴奏に合わせて友達が歌ってくれることが嬉しい」といった記述が見られる。改定前の授業形態では、実習や採用試験の際に弾き歌いの課題が出るまでは弾き歌いをする機会は少なく、その際も数曲を短い期間で練習して弾いていたため、弾き歌いの技術や必要性の認識は高くなかったと思われる。「器楽」のグループ授業を、人前で弾くことを楽しむ練習の時間として位置づけ、今以上に「弾き歌い」を楽しめる場にする必要があると考える。

(3) 練習時間確保の指導の必要性

学生のピアノ演奏や「弾き歌い」におけるつまずきは、練習不足が最大の原因であると考えられる。「もう大学生は大人だから、そこまでしなくて良い」とはよく耳にする言葉である。しかし、ピアノの初心者ということは、練習の仕方も初めに指導する必要

があると考え。「練習時間がない」という学生は多いが、少しアドバイスをして後押しをするだけで練習時間が増える学生もいるのではないかと考え、以下のことを提案する。

- i. プライバシーに配慮した上で学生の生活習慣の聞き取りを行い、練習可能な時間を探す。特に、朝の始業前、昼休み、放課後などに10分、15分程度でも隙間時間はないか検討する。
- ii. いつ、どこで練習するかを具体的に決めてレッスンノートに書かせ、実行できるよう支援する。その際、昼休み等の学内の滞在時間内にレッスン室を使用することを推奨する。
- iii. 弾けるようになった曲をレッスンノートに明記し、時々弾くことでレパートリーとして定着させる。さらに、半期・年間のレパートリー目標数を決め、必ず到達させる。
- iv. 以上のことを実現するために、レッスンノートの一部改定を行い、成果が学生にも目で見えてわかるようにしたいと考える。

V おわりに

今回学生に行ったアンケート結果から、学生の声に耳を傾けることの大切さを感じた。筆者は「ピアノが弾けない」、「グループレッスンが嫌だ」といった否定的な記述を、ともすると「怠慢」という大雑把なひとくくりにして考えてはいないかと反省した。詳細に見てみると、そこには向上心や主体性からくる前向きな想いが多いことに気付かされた。

幼児期は、音楽を用いることで、遊びがより楽しくなる。ただ、少人数の子どもが相手であれば、保育者の歌う声や子どもの身近に寄り添えるような小さな楽器だけで活動を進めることが可能であり、効果的である場合も多いが、大人数の子どもたちとの活動においては、声や小さな楽器だけではエネルギーが足りず、表現の幅も制限される。そこで、ピアノによる伴奏や弾き歌いの必要性が出てくるため、演奏技術、歌唱の技術、音楽理論の理解が必要になる。さらに、音楽を使う活動には場をイメージし、遊びを創り出していく力、音を伝える力、子どもの音を受け取って返す力などが必要であり、ピアノの演奏にも同様の表現力が必要になる。保育者を志す学生が、豊かな音楽の表現力を身につけることで生き生きとした保育が行われ、次の世代を生きる子どもたちの未来に大きく寄与することを願う。そのために、今後とも学生の学びを支援していきたいと考える。

1. 自分自身の授業への取り組みについて、以下の質問に該当する数字を書いてください。

<①あてはまる ②ややあてはまる ③どちらでもない ④あまりあてはまらない ⑤あてはまらない>

質 問	数 字
a. この授業への出席・取り組みは良かった	
b. 授業中に携帯・私語・居眠りをしない	
c. 器楽の授業が好きである	
d. 入学前ピアノレッスン経験（1年生）	
e. よく練習をしてから授業に臨んだ	
f. 1週間のおよその練習時間を記入してください	時間

2. 授業内容について、以下の質問に該当する数字を書いてください。

<①あてはまる ②ややあてはまる ③どちらでもない ④あまりあてはまらない ⑤あてはまらない>

質 問	数 字
a. 教室の環境・シラバス・授業時間は適切だった	
b. 教員の説明は分かりやすく内容は理解できた	
c. 教員は熱心で質問のしやすい授業だった	
d. コードネーム・弾き歌いは必要である	
e. 弾き歌いができるようになった	
f. この授業形態は効果的であると感じる	

3. 以下の点について具体的に記入してください。

（1）この授業を受講して良かったと思った点

.....
.....
.....

（2）この授業を受講して良くないと思った点及び改善点

.....
.....
.....

参考文献

中島恵子・山下恵子

『音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー』2002 春秋社

中武亮子

「保育の音楽におけるピアノ技術—『弾き歌い』を行うことについての一考察—」

宮崎学園短期大学教育研究 2012 : 28-31

中武亮子・片野郁子・後藤祐子

「保育者養成における保育技術向上のための一提案（１）～保育現場で必要とされる

弾き歌いの技術習得を目指して～」宮崎学園短期大学紀要 第5号 2013 : 105-120

松井紀和

『音楽療法の手引き』1980 牧野出版

実践から作成する表現遊び指導案（Ⅱ） － 既成の遊びのレシピを活用する－

池田 敦子・佐々木 昌代

A Teaching Plan for Young Children's 'Expression Play' based upon Current Practice (Ⅱ) － Using Established Play Recipes －

Atsuko IKEDA, Masayo SASAKI

I. はじめに

本研究は、子ども達にもっと表現遊びを楽しんでもらいたい、保育者や学生にもっと表現遊びを実践の場で生かしてほしいとの思いから、保育現場と連携して取り組んでいる。

前稿（Ⅰ）では、保育指導案を書くことに対して「習っていない」「書いたことがない」として苦手意識を持っている学生も容易に実践できるように、指導案モデルも添えて「動物になってみよう!!」「音を聴き分けて身体で表現してみよう!!」の保育指導案を提案した。指導案モデルは、具体例を示すとともに、ねらいは基本的に子ども達に身に付けてほしいことであるため抽象的な表現になる、内容はねらいを具体的に表したものであるため保育者が活動の中で子ども達にもっとも関わっていきたいことである、環境構成は子どもも保育者もスムーズに活動できるように事前に整えておくべきことであるから子どもや保育者の配置や教材・教具の準備状況などを書くだけでは不十分である、といった保育指導案作成上の枠組みも掲げた。保育指導案については、「保育指導法Ⅲ（身体表現）」の授業内容として指導案モデルとともに取り上げた。受講した学生達からは、研究紀要の別刷を参照して幼稚園教育実習の研究保育などで試みたといった報告を受けた。

本稿（Ⅱ）では、保育所・幼稚園に招かれて子ども達を楽しませたり、保育士、幼稚園教諭、保育者を目指す学生などに子ども達を楽しませるための研修を行ったりすることを職業としている専門家が考案し、子ども達や保育現場に拡く親しまれている既成の表現遊び（以下、既成の遊びとする。）を積極的に活用することを提案する。即ち、東日本大震災支援コンサートを切っ掛けに始まったあきらちゃん&ラーメンちゃんとの交流によって考えさせられたこと、気付いたこと、工夫したことから、既成の遊びを保育現場で活用する意味と活用の仕方について述べる。

Ⅱ. 既成の遊びを活用すること

① 創り出す遊びに拘らない

これまで、作曲と創作ダンスを専門領域とする筆者らは、授業や現職対象の保育研修会で提案したり保育所・幼稚園で子ども達を指導したりするときの表現遊びは自ら創り出したオリジナルもしくはそれに準じるものであるべきだと考えてきた。また、保育現場ではダンスの振り付けが施されたCD

などの既成の遊びが安直に取り入れられているのではないかとの疑問も持っていた。しかしながら、学生達や子ども達と一緒に『秘伝ラーメンたいそう』などで保育現場に拡く知られたあきらちゃん&ラーメンちゃんのコンサートを実際に体験すると、非常に楽しく、子ども達の遊びのスペシャリストならではの発想の豊かさと遊びを展開する技術の巧みさに、自分達も保育所や幼稚園で子ども達と彼らの遊びを使って遊んでみたいと素直に思われた。

子ども達の表現遊びを充実させるのに、創り出した遊びによるか既成の遊びによるかは関係ない。遊びの場で主体性が問われるのは、遊びを考案した者や遊びを指導する者ではなく、遊び手である子ども達である。子ども達に体験してもらいたいこと、気付いてもらいたいことが含まれているなら、自ら創り出した遊びも既成の遊びも隔てなく活用すべきということである。

あきらちゃん&ラーメンちゃんの‘あそびうた’コンサートで如何にも楽しそうに弾ける子ども、学生、保育者、親子の姿には説得力があった。あきらちゃんのエレクトーンやギターに合わせて思いっきり踊ったり歌ったり、ラーメンちゃんの話術や動きのパフォーマンスにじっと聴き入ったり全身で笑い転げたりして表現遊び（あきらちゃん&ラーメンちゃんにとっては‘あそびうた’）に夢中になる姿には、筆者らも自ら創り出す遊びに拘らないで既成の遊びを活用することについて考えさせられた。同時に、保育者が既成の遊びを安直にではなく積極的に取り入れていることの理由も理解できた。自分が楽しく遊べたので、子ども達にも楽しく遊んでもらいたいということである。

② 遊んでみて活用する

あきらちゃん&ラーメンちゃんによる保育者をめざす学生を対象とした（東日本大震災支援）コンサート、学園祭企画として保育所・幼稚園の子どもと保護者を招待したコンサート、保育実習に向けた授業（実技指導）を体験した学生の中には、彼らの‘あそびうた’CD、レシピ本（遊び方の説明書集）、紙芝居、楽譜などをすすんで購入し、保育所実習の研究保育に活用した者が少なからずいた。しかも、体験したそのままではなく、学生なりに子どもの姿・発達段階に則して指導案に工夫を凝らして実施したという。子ども達は大喜び、参観の保育士の先生方にはたいへん褒められたことを満面の笑みで報告に来てくれた学生は、あきらちゃん&ラーメンちゃんの‘あそびうた’に出会う機会を得られたことへの感謝の言葉も添えてくれた。

このような事例に学生達の購入要望もあって、図書館にあきらちゃん&ラーメンちゃんの‘あそびうた’CDとレシピ本コーナーを設けた。そこで、実習時や就職後に積極的に活用してもらいたいと考え、保育指導法Ⅲ（身体表現）の授業で模擬保育の課題とした。授業の初めに次項に掲げる‘あそびうた’を用いた表現遊びを行い、目的（子ども達に気付いてもらいたいことや体験してもらいたいこと）を明確にして‘あそびうた’を選び、目的を達成するために選んだ‘あそびうた’をどのように活用するか考えて簡単な表現遊びの指導案をグループで作ってくることを課題とした。

コンサートのイメージから楽しい遊びを期待したが、考えてきた指導案に従って模擬保育を行ったところ、保育現場で子ども達と遊んでみたいと思われる指導案は少なかった。実際に遊んでみて選んだのではなくレシピ本に目を通してだけで‘あそびうた’を選んだようで、選んだ‘あそびうた’のここが楽しくて活用したいと考えたといった学生達の思いがみえない、目的意識が希薄な指導案が目立った。このとき、既成の遊びを認めて紹介するだけでは不十分だと反省させられた。筆者ら自身があきらちゃん&ラーメンちゃんのコンサートを楽しんだことから既成の遊びへの抵抗感を払拭したよ

うに、授業の中で実際に既成の遊びで遊んで、学生達にも楽しいと実感してもらうことが必要だったのである。また、既成の遊びの発案者が意図することや子ども達と遊ぶときにどのように扱ったらよいかということなども伝えることが大切だと考えていたが、あきらちゃん&ラーメンちゃんの‘あそびうた’の楽しさを実体験した学生が実習の研究保育で‘あそびうた’を自分なりに工夫して子ども達を楽しませることができたように、授業では、遊びの内容や方法を学生達に理解させることよりも、この遊びは楽しい、この遊びを使って子ども達と遊びたいと学生達が思えるようにしっかり遊ぶことがより大切だったのである。

このことは、自ら創り出した遊び、伝承的な遊び、保育現場に取材した遊びを授業内容として取り上げるときにも忘れてはならないことである。保育知識を理解する、保育技術を習得するということに留意して授業で学生達に何を学ばせるかにもっとも苦心するが、表現遊びを題材とする以上、表現の授業では遊ぶという行為を通して学ぶということを既成の遊びを授業で取り上げたことから再確認できた。

子ども達も、楽しかった遊びはまた遊びたがる。例え、初めは保育者から教えられた遊びであっても、子ども達がすすんで遊び出すと主体性を発揮して自分達で遊びを工夫して遊び込み、遊びを膨らませていく。況してや、保育者を目指している学生達である。授業の中で遊んで楽しければ、自ずと工夫を施して子ども達と遊ぼうとするはずである。

③ そのまま遊ぶことから

授業の課題とした模擬保育が楽しい遊びにならなかった理由に、初めからアレンジしてしまったということがある。あきらちゃん&ラーメンちゃんの‘あそびうた’は、遊び慣れたら自由にアレンジして遊びを広げられるようになっていく。しかし、あくまでも遊び慣れたから、遊び込んでからアレンジすべきである。‘あそびうた’を本来の形のままで遊ぶ前に、いきなりアレンジして新しい遊びにしてしまうと、本来の遊びの楽しさが損なわれてしまう。況して、アレンジすることを遊びの内容にして遊び手である子どもや学生に創る行為を求めると、遊びから外れてしまう。

まずは、そのままの形で既成の遊びを楽しみ、それからアレンジして遊ぶことを楽しむことが肝要である。以下に、具体的な活用には説明する。

動いてあそぼ！『はなれないふたり』 ※資料1．参照

手遊びヴァージョンとダンスヴァージョンがある。手遊びヴァージョンでは、「右手ちゃんと左手ちゃんが仲よくちゅっちゅっちゅっ、離れない、離れない、離れないふたり。」と歌いながら、左右の掌を順に出し、左右の掌を正面に向けて顔の前で大きく振り、掌を合わせて3回たたき、合わせた掌を身体を揺すりながら左右に動かし、最後に二本指を立ててピースサインの要領で右手を高く挙げてポーズを決める、という基本パターンをもとに「右手ちゃんと左手ちゃん」のところを「お父さんとお母さん」「右からへび、左からへび」「右からゾウ、左からゾウ」「右から卵、左から卵」「右から鉛筆、左から鉛筆」「右から自動車、左から自動車」などと変化させて遊ぶ。手遊びを楽しみながら、お父さんとお母さんは「ふたり」、へびは「2匹」、ゾウは「2頭」、卵は「2個」、鉛筆は「2本」、自動車は「2台」と数え、人、動物、事物の数え方にはいろいろあるということに子ども達は気付いていく。「両手とほっぺた」「両手と膝」などと手と体の各部位を組み合わせると、楽しく身体を動か

しながら身体意識を高め、身体部位の名称にも気付ける。

ダンスヴァージョンは、2人組で向かい合って遊ぶ。掌を合わせて3回たたくところは互いの掌をハイタッチの要領でたたき合い、決めポーズのところはハグをしたり互いの手を繋いで輪をつくったりする。パートナーチェンジをしていろいろな相手と踊ることを楽しんだり、掌をたたき合うところから決めポーズまでを2人組で自分達らしく工夫する（動きを考える）ことを楽しんだりできる。同じ動きでも向かい合う相手によって違った感じの踊りになるので、違いに気付きながら他者の動きに合わせて踊ることが体験できる。決めポーズを2人組で工夫すると、他者と協力するということが体験でき、互いの工夫（考えた動き）を見せ合うと、他者の発想の多様さにも気付くことができる。さらに、パートナーチェンジをするときに、歩く、走る、スキップ、ツーステップなどの移動の動きを入れていくと、運動量が大きくなり、より遊びに集中していく。

留意点は、手遊びヴァージョンの基本パターンを何度も繰り返し楽しむこと。ヘビが出てきたら、掌を合わせるときに「ガブッ」と言って片方の手でもう一方の手を掴んでヘビが他のヘビを飲み込むような動きをしたり、卵が出てきたら、ピースの手を高く挙げないで頬に寄せて「ニコッ（2個）」と笑って見せたり、といったパターン崩しも混ぜながら基本パターンでじっくりと遊び込む。ただし、パターン崩しは基本パターンの繰り返しがあって生きる。子ども達も繰り返しを楽しんでこそ「ガブッ」「ニコッ」に反応して笑う。このようにして手遊びヴァージョンでじっくり遊んでおくと、ダンスヴァージョンにも無理なく移っていけるが、2人組になっても、全員が同じ動きを十分に楽しんでから自分達らしく動きを工夫するようにしていく。

みんなであそぼう！『ひげひげずのシアワセきぶん』

あきらちゃん&ラーメンちゃんのコンサートでは、普段は自分からすすんで踊りそうにない男性の園長先生やお父さん達が踊る。と言うより、あきらちゃん&ラーメンちゃんにかなり強引に舞台上に呼び集められて踊らされる。右手、左手、右肘、左肘、右足、左足を順に反対の手（右手、右肘、右足のときは左手）で指さしながら上下に動かし、左右を合わせて上下、左右に振り動かし、最後に勢いよく右手拳を突き上げる。極めて簡単な動きだが、踊り慣れないお父さん達がごちなく踊ると見栄えがするように創られているダンスで、子ども達の大喝采を浴びる。手や肘を上下するたびにお父さん達の長い脚の膝が割れてがに股が撓み、大爆笑が起き、会場の雰囲気が一気に盛り上がる。

保育所や幼稚園の発表会、運動会で参観に来られるお父さんや男性保育者に踊ってもらったら、子ども達がどんなに喜ぶことか、想像しただけで楽しくなる。また、覚える手間を掛けずにパッと踊れるので、手遊びをするように子ども達と遊ぶことができる。よって、筆者らはこのダンスは子ども達に踊る楽しさや身体を動かすことの心地よさを体験してもらえる遊びと捉えていた。ところが、保育所実習の研究保育でこのダンスを使ったという学生は、ちょっと難しいダンスのウォームアップとして活用したというのである。子ども達に動きを説明して覚えてもらうときに保育者と子ども達が向かい合って鏡に映るように動くミラーモーションを使うが、この『ひげひげずのシアワセきぶん』を踊りながら子ども達に自分とのミラーモーションに慣れてもらったという。しかも、右手、左手、右足、左足といった身体部位の意識も高めて、言葉による説明にも間違えずに反応できるように導き、ちょっと難しいと思われたダンスの動きも子ども達は容易に覚えてくれたという。当然ながら、子ども達は大喜び、研究保育は大成功だったとのこと。

学生には教えられた。主活動の導入として、子ども達の興味関心を高めて集中して活動に取り組めるように手遊びを行うことが得意な学生には、このダンスを手遊びのように導入的に使うということは自然な発想だったのかもしれない。あきらちゃん&ラーメンちゃんも、この『ひげひげずのシアワセきぶん』を冗談めかして手あそびと呼んでいる。雰囲気が一気に盛り上がる楽しいダンスと筆者らは受け止めたが、学生は一気に盛り上がったので心と身体を高揚させられるウォームアップのダンスと感じ取った。筆者らの受け止めは遊びの外側からのものであるが、学生は遊びの内側から主体的に感じ取ったのである。実に素直にこの遊びの楽しさを学生は捉えていた。

この‘あそびうた’と学生の実践から、指導する保育者目線ではなく遊びの主体である子ども目線で遊びを体験すべきであることを教えられた。既成の遊びに出会うときは、保育現場や授業で使えそうかとかどう使おうかなどとは考えず、子どものように遊びに没頭するということである。

みんなであそぼう！『春るんるん』

レシピ本に「並んで座りながらおとなりの友達と仲良くなれるあそび」とある。学園祭企画のコンサートで筆者らも「仲良くなれるあそび」を実感した。「先生達は子ども達のお手本になりましょう」とあきらちゃん&ラーメンちゃんに促され、コンサートに参加していた教員全員がステージ前面に手を繋いで座った。同僚と手を繋ぐなど初めてのことである。誰の隣に行こうかなどと選ぶ暇もなく、手遊びが始まった。楽しかった。それ以来、手を繋いだ同僚とは親しみが増した気がして、朝の挨拶をするときなど顔が綻ぶようになった。

歌詞にも興味を引かれた。春は桜、夏は花火、秋はお月様、冬は雪景色と季節ごとのきれいなものを歌っていく。子ども達に季節の移り変わりを気付かせることができるように思われた。季節ごとに咲く花、季節ごとにおいしい食べ物、季節ごとに楽しみたい遊び、季節ごとに巡ってくる行事など、子ども達と考えながら歌っていったら楽しそうである。

授業と保育園で遊んでみた。授業では、基本パターンで遊んでから、グループに分かれてそれぞれが四季の花、食べ物、行事などを選んで歌をアレンジし、見せ合った。グループごとの発想は面白く、手の動きを巧みにアレンジしたグループは他のグループから「真似したい」と評価された。授業で楽しくできたので、保育園年長児クラスでも同じような手順で遊んだ。歌をアレンジするところは、クラス全体で、春はどんな花が咲くかな、夏に楽しみな遊びは何かな、秋のおいしい食べ物は何かな、などと問いかけて子どもの意見を取り上げ、アレンジしていった。子どもの発想は豊かでユニークな歌ができたが、遊びとしては盛り上がらなかった。子ども達には、季節より「仲良くなれるあそび」で楽しむべきであったが、たまたま学生達と授業で楽しく遊べたことで子ども目線で遊びを捉えることを怠ってしまった。

『春るんるん』は『はなれないふたり』などと比較すると、幾分か難しい手遊びである。繰り返して遊んで、覚えるということが必要になる遊びである。しかし、この遊びは覚えようとして繰り返すところにも創り手の意図が働いているように思われる。繰り返すたびに手を繋ぎ、手を繋いだまま腕を振ったり、肩をたたきながら顔を覗き込んだりして、仲良くなるために何度も繰り返すように難しくしてあるかのようである。授業でも、学生達は基本パターンを覚えようとして、アレンジした歌を完成させようとして、何度も手を繋いで繰り返していた。歌がない間奏の部分では口伴奏まで付けて、繋いだ手を殊更リズムカルに大きく動かしていた。学生達は、アレンジすることより、繋いだ手を歌

に乗って振ることをより楽しんでいたのである。楽しい既成の遊びは楽しく遊ぶことに徹して、子ども達から表現や考えを引き出すことを急がないことである。保育園で失敗して、振り返ることができた。

手遊び『シシカバブー』

シシカバブーは中東地域などで食べられている肉、魚、野菜などを焼いた料理のことである。日本語にして分解すると面白い言葉だとの発想から、あきらちゃん&ラーメンちゃんが手遊びにしたものである。シシはらいおんで、鬣のように顔の横で両掌を広げる表現をする。カバはかばで、大きな口を開けたように両手で上下から物を掴むような表現をする。ブーはぶたで、指で押さえて鼻の穴を上向きにしてぶたの鼻を表現する。この3つの表現を「シシ、カバ、ブー」と言いながら3回繰り返して、両手を回繰り返させながら「ウーッ」と唸り、3つの動物のうち1つを表現する。例えば、シシなら、「ウーッ」「シシ」と言って鬣のように顔の横で両掌を広げる表現をする。何回か繰り返してパターンを覚えたら、保育者は言葉と表現を異なるものにしていく。子どもは、保育者の表現に惑わされず、保育者の言葉によって表現できたら「よくできたね」ということになる。

学生達と遊ぶときはこの戸惑わせるやり方が楽しいが、保育園の子ども達と遊んだときは勝手が違った。保育園では、年長児だったが、戸惑わせないやり方が楽しめた。言葉と表現は一致させたままでゆっくりからスピードアップしたり、表現の大きさを変化させたりする方が子ども達は喜んでくれた。そして、何度も繰り返して遊びに慣れると、子ども達は当たり前のように表現を膨らませていった。シシなら、鬣の表現をするだけでなく、ガオーと吠えたり獲物があるかのように飛び掛かったりした。カバなら、口を表している両手を大きく動かしたり重い荷物を抱えたように動いてカバの胴体を表そうとしたり、ブーなら、鼻を指で押さえたまま上体を低くして臭いを嗅ぐようにしたりブヒブヒと鳴き声を出したりした。意図して引き出さなくても、遊びが楽しく遊びに没頭していくと、子ども達はもっと遊びを楽しくしようと自然に工夫するということである。

このような子ども達の自然な表現から既成の遊びをアレンジして自分の遊びとしていきたいものである。そのためには、予断なく既成の遊びで保育所や幼稚園の子ども達と遊び込むことである。

Ⅲ. 既成の遊びを活用するために

① ピアノを使って

既成の遊びを学生や保育者にもっと活用してもらうためには、前稿（Ⅰ）に倣って、子ども達から表現や考えを引き出すためのアレンジを急がないで、既成の遊びをそのままじっくり遊び込めるような指導案モデルを提示したいところであるが、保育現場での遊びの実践が不十分である。よって、本稿（Ⅱ）では、ピアノを使って既成の遊びを活用することについて述べる。

既成の遊びにはCDがある。CDを使って子ども達と遊ぶと便利のように思われるが、実際には不便なこともある。CDは、子どもに合わせてスピードを変えられない。子どもが戸惑うところを丁寧に繰り返そうとしても、CDは待ってくれない。やはり、子どもの動きに合わせて音を出せるピアノが便利である。あきらちゃん&ラーメンちゃんもCDではなく、ギターとエレクトーンを使っている。言葉掛けをしながら自在に子どもの動きに合わせて演奏できるなら、ギター、エレクトーン、アコーディオンなどでもよいが、どこの保育所・幼稚園にも設置してあるピアノを使いこなせるに越したこと

はない。

例えば、前項で掲げた『はなれないふたり』は、手遊びヴァージョンも、ダンスヴァージョンも、CDを使ったのでは思うように遊べない。右手と左手から出てくる動物や事物に応じて、歌い方は言うまでもないが、ピアノで調性やリズムを変化させると楽しい。また、ピアノで速くしたりゆっくりしたり、段々速くしたり急に止まったりすると、繰り返しが単調にならず、子ども達がより遊びに集中する。特に、ダンスヴァージョンで2人組になって、パートナーチェンジしたり、自分達らしく動きを考えて工夫したりして遊びを発展させていくには、どうしても子ども達の動きに合わせて音を出していかなければならない。

『ひげひげずのシアワセきぶん』も同様である。CDを掛けてサッと丸ごと通して踊ってしまってもよいが、最初に踊るときは「右の方からやって来たやつの名前は」「左の方からやって来たやつの名前は」のところで一旦止めて、「何かな」と子どもに問いかけ、正解（歌詞通りの「右手」「左手」「右肘」「左肘」「右足」「左足」）が出たら続きを踊っていくというように進めると楽しい。保育者が歌って遊びを進めることもできるが、ピアノも加わるとよりスムーズに遊べる。

『はなれないふたり』『ひげひげずのシアワセきぶん』に限らず、既成の遊びの活用にあたってはCDよりもピアノを有効に使いたい。遊び初めのときは遊びにメリハリを付けて子どもを惹き付けたり、子どもが遊び慣れて遊びをアレンジするときは子どもそれぞれの動きに合わせてその発想を助けることができるので、ピアノ演奏は苦手だとする学生や保育者には子ども達をもっと楽しませようとの目的意識を持ってレッスンに励んでもらいたい。

② 楽譜を添えて ※資料2. ～資料7. 参照

‘あそびうた’のレシピ本には、保育者が歌ったり楽器を使ったりして子ども達と遊べるように、楽譜も添えられている。しかし、‘あそびうた’を活用した模擬保育の発表で、CDではなくピアノを使ったグループは、6クラスで30以上ものグループがある中、わずかに2グループであった。ピアノを弾くのは苦手だとする学生が多いこともあるが、苦手でなくても弾けないのだという。レシピ本の楽譜には、右手の旋律は載っているが、左手の伴奏はコードしか載っていない。コードから伴奏音を考えて実際に演奏できる学生は極少ないのである。伴奏が分からないので、ピアノが弾けない。弾けないから、ピアノは使えない。やむなく、CDを使うということになる。

コードから伴奏音を考えられないので弾けないというのは、‘あそびうた’の模擬保育に限らない。前稿（Ⅰ）で扱った「音を聴き分けて身体で表現してみよう!!」を授業で行うとき、クラスで一番ピアノが得意だと他の学生達から目されている学生に、事前に授業内容と伴奏曲について説明し、楽譜を渡して練習してきてもらうようにしている。以前は、授業内容を説明するだけで、学生が選曲して練習してきてくれた。もっと以前は、その場で依頼しても、きちんと伴奏してくれる学生もいた。今は、楽譜を渡して具体的に指示しないと伴奏してもらえない。その楽譜も、コードだけの伴奏のものを渡すと、器楽担当の教員の指導を受けて伴奏を仕上げてきてくれる学生もいるが、できなかったので別の曲にしたと言ってくる学生もいる。別の曲でも授業内容にあった曲であればよいが、4拍子の伴奏を依頼するのに3拍子の曲を準備してきたりする。弾けない学生が増えただけではない。ピアノを相当に弾きこなせる学生も、コードが書いてあるだけでは演奏ができない、表現内容に相応しい曲を選択することも難しいという状況である。

さらに、保育所や幼稚園に勤務している現職の保育者を対象に『はなれないふたり』などの既成の遊びも取り上げて実施した表現遊びの保育研修会では、実際に子ども達と遊んでみたいので楽譜がほしいとの要望が出された。レシピ本を紹介したが、研修で弾いていた通りの楽譜がほしいとのことであった。そこで、『はなれないふたり』の指導で弾いた伴奏を楽譜に起こした。簡単に弾き易いものと練習しないと弾きこなせないものにした。加えて、『はなれないふたり』のダンスヴァージョンのパートナーチェンジの指導で弾いたスキップ、走る、歩く、ゆっくり歩くについての伴奏も楽譜に起こした。これは「音を聴き分けて身体で表現してみよう!!」を始め、表現遊びのいろいろな場面で活用できる。

この楽譜は、保育研修会に参加された保育所・幼稚園（認定こども園）から保護者（親子）を対象とした表現遊びの園内研修を依頼された際に、早速活用した。伴奏を担当される保育者に事前に楽譜を送付して、保護者や子ども達の動きに合わせてピアノを弾いてもらうことができた。研修会が楽しいものになっただけでなく、研修会で取り上げた表現遊びを園の行事で実践して参加者に喜んでもらえたとの報告も受けた。これから、表現遊びの保育指導案を提案・作成する際には、指導案モデルとともに楽譜も添えることとしたい。

IV. まとめ（今後の課題）

仙台を拠点に保育所、幼稚園、小学校の子ども達や家族向けの‘あそびうた’（表現遊び）コンサート、保育者や保育者を目指す学生を対象とした研修会を全国的に展開するとともに、保育雑誌などに表現遊びの執筆を行っているあきらちゃん&ラーメンちゃんとの交流から得られた、既成の表現遊びを保育現場や授業で活用する意味と活用の仕方について記述した。

- ・彼らの楽しいコンサートに触れて、既成の遊びを用いることへの抵抗感がなくなった。既成の遊びを保育者が積極的に用いる理由も了解できた。
- ・既成の遊びのオリジナルなよさを尊重し、子ども目線で、じっくり遊び込むことから既成の遊びを活用する視野が開ける。
- ・既成の遊びには楽譜が添えられていても、一般にはメロディーだけしか書かれていないので、伴奏をコードから自分で考えなければならない。保育指導案にも言えることであるが、そのままピアノを弾ける楽譜が求められる。

今後は、主に保育現場での実践を積み重ね、指導案モデルとそのまま弾ける楽譜を添えて、既成の遊びを活用した保育指導案を提案していきたい。

参考文献・資料

- 1) 佐々木昌代、梅木光子、池田敦子著『実践から作成する表現遊び指導案（Ⅰ）－保育者の配慮を理解する－』宮崎学園短期大学紀要第3号 139-149頁 2011年
- 2) 無藤隆監修『事例で学ぶ保育内容 領域表現』萌文書林 2007年
- 3) 『オマチマン&あきらちゃんのあそびうたいっぱい はい！タッチ』アトリエ自遊楽校
- 4) 『あそびのレシピ3. ぐ〜・ピース・ぱっ！』アトリエ自遊楽校
- 5) 『あそびのレシピ4 くくるミラクル大作戦』アトリエ自遊楽校
- 6) 『あそびのレシピ5 アケヨル』アトリエ自遊楽校

はなれないふたたび

1: みぎてちゃんと
2: ひだりてちゃんが

右手を出します。



左手を出します。



3: な〜が

手を大きく右に振って



4: よ〜く

大きく左に振って



5: ちゅっちゅっちゅ

3回手をたたきます。



6: はなれない×3

手をくっつけたまま、
体をクネクネと
くねらせます。



7: ふたり〜

下のほうから
ずい〜と
ピースサイン！



アレンジ
その1

たとえば、こんなのはどう？



↑両手と反対の肩



右からへび、左からへび

↑両手とおしり

簡単な伴奏でも楽しくできちゃうあそびうたです。
子ども達からどんなアイデアをもらいながら、アレンジしてみてください。
次のページにはアレンジの例が載っているので、参考にしてみてくださいね。
ちなみに子ども達は♪お父さんと・・・オエーッ♪♪パーションが楽しくてたまらないようです。

はなれないふたたび

作詞：渡辺リカ・たかはしあきら
作曲：たかはしあきら



はなれない ふたり



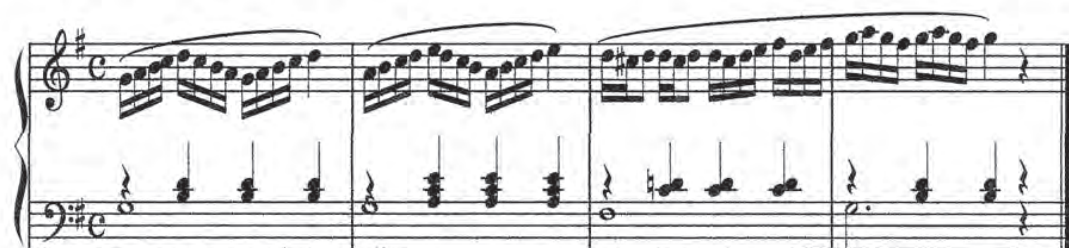
はなれない ふたり



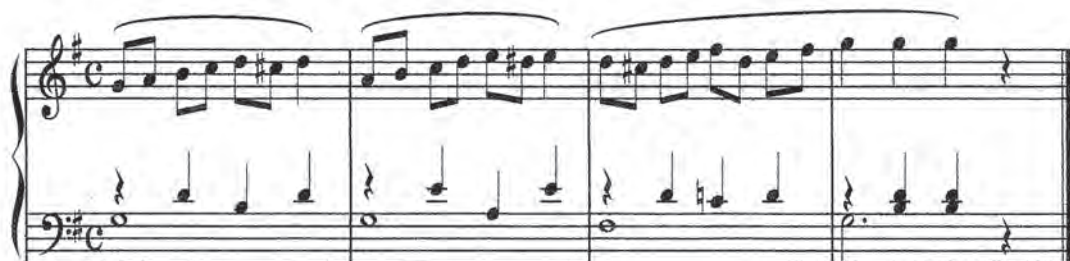
資料4. スキップで 伴奏



資料5. 走って 伴奏



資料6．歩いて 伴奏



資料7．ゆっくり（大きく）歩いて 伴奏



保育者養成における実習の達成目標と保育者効力感が 実習ストレスに及ぼす影響

野崎 秀正

Effects of Goal Orientations toward Child Education and Preschool Teacher-Efficacy on Students' Mental Stress during Teaching Practice

Hidemasa NOSAKI

問 題

保育者養成における重要なカリキュラムの一つとして実習があるが、将来保育者を志す学生にとっての実習は大きな学びの場であると同時にストレス事態にもなり得る。実習中に経験する実習ストレスについては、それを緩衝、緩和させる外的、内的要因についての研究がこれまでにいくつか行われている。

外的要因については、それまでに多く行われているストレス研究（浦，1992）を参考に、他者からのソーシャルサポートの効果が主に検討されている。例えば、音山（1995）は、実習中に被るストレスナーによりストレス反応が引き起こされる過程で、情動的サポート、生活サポート、業務サポートといった種々のサポートが、そのネガティブな効果を低減させることを示している。また、野崎・森野（2008）は、ソーシャルサポートが実習ストレスの発生に及ぼす緩衝効果をサポート源別に検討し、実習先の先生、友人・知人からのサポートで緩衝効果がみられたことを明らかにしている。

一方、内的要因については、個人特性、特に保育職に就く身としての自己意識の違いの影響が検討されている。このうち野崎・森野（2006）は、実習生の保育者効力感の影響について研究を行っている。保育者効力感とは「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為を取ることができる信念」と定義される概念（三木・桜井，1998）であり、野崎・森野（2006）では、保育者効力感の高い実習生ほど実習ストレスが低いことが明らかにされている。

さて、保育者効力感の概念は、もともとはBandura（1977）が提唱した自己効力感の概念を保育場面に適用したものである（三木・桜井，1998）が、この理論的背景を考慮に入れると、野崎・森野（2006）が明らかにした保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響については、現状を自分の力で制御できないと認知することが無力感や抑鬱傾向を引き起こすためであると説明できる。つまり、保育に対する自信やコンピテンスの低い者はそうでない者と比較して、実習中の失敗やつまづきを能力の低さのような自分では制御できない要因に起因することが多く、このことが実習中におけるネガティブなストレス反応を引き起こすことに繋がっていると考えられる。

それでは、特定の達成場面において能力感の低い者は必ず無気力や抑鬱傾向に陥りやすいといえるのであろうか。このことについてDweck（1986）は、コンピテンスのような能力感が達成行動に及ぼす影響を考える際には、もう一つ影響する認知的な媒介要因として達成目標の違いを考慮に入れることの重要性を指摘している。達成目標とは、学習行動への意味や目的に関連する個人的な目標の志向性のことであるが、Dweck（1986）は、知能を不安定且つ制御可能であり拡大するものとして捉えるか、安定且つ制御不可能であり固定的なものとして捉えるかによって志向する達成目標が異なると述べている。そして、前者の目標である学習目標（learning goal）を志向する者は能力感の高低により達成行動に違いはみられないが、後者の目標である遂行目標（performance goal）を志向する者では能力感の程度により達成行動の様子に違いが見られ、特にこれが低い場合で無気力傾向になりやすいことを実験的に明らかにしている（Elliott & Dweck, 1988）。

こうした達成目標と能力感が学習に伴う感情に及ぼす相互作用は、主に一般的な学習場面における学習動機づけを対象にしたものであるが、保育者養成課程におけるカリキュラムの1つである実習においても同様の傾向はみられるかもしれない。そこで、本研究では、実習に対する達成目標及び実習に対する能力感に相当すると思われる保育者効力感の違いにより、実習中に被る実習ストレスの程度が異なることを予想し、検討する。

さて、本研究で扱う達成目標であるが、先に述べたDweckをはじめとする初期研究以降、多くの研究者が類似した目標の概念について様々な名称を使用している（上淵, 2004）。本研究では、Dweckの学習目標に相当する課題の熟達により能力感を高めようとする目標について熟達目標（mastery goal）の用語を使用する。一方、遂行目標については同様の用語を使用することにする。ただし、遂行目標について、近年は他者との相対的な比較によりポジティブな評価を得ようとする遂行接近目標（performance-approach goal）と、他者との比較による自分へのネガティブな評価を回避しようとする遂行回避目標（performance-avoidance goal）の2つに分けられることが明らかにされている（Elliot & Church, 1997）。そのため、本研究では、実習に対する達成目標として熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標の3つの目標の存在を想定し、各達成目標と保育者効力感が実習ストレスに及ぼす相互作用の効果を検討する。

方 法

1. 調査対象者

宮崎市内の保育者養成校である短期大学保育科に在籍する1年生の学生203名（男子6名、女子197名）を対象にした。

2. 調査時期

調査実施時期は9月上旬であったが、この時期に調査対象者は全員正式なカリキュラムとしての実習は未経験である。しかし、7月中旬から8月下旬にかけての約1ヶ月半の夏季休業中において、保育所に平均28.1時間、幼稚園に19.5時間の自主実習を各自経験している。保育者効力感や保育に対する目標志向は養成校におけるその後の経験により変化することが考えられる（森野ら, 2011）が、本研

究ではなるべく保育現場での最初の実習を体験した直後の時期における関連を検討することを目的としていたため、この時期に調査を行った。

3. 調査内容

(1)実習における達成目標：本研究では、Elliot & Church (1997) の尺度の日本語版である田中・山内 (2000) の達成目標尺度を基に、実習における達成目標尺度を作成した。田中・山内 (2000) の尺度は、一般的な学習場面における目標を尋ねる内容であるが、例えば、「実習の評価よりも良い保育者になるために実習を頑張りたい」(熟達目標)、「実習先の先生から、他の実習生よりも上手に実習できていると思われたい」(遂行接近目標)、「『実習中に何か失敗したらどうしよう』とよく考えてしまう」(遂行回避目標)のように実習場面に適合するよう項目内容を修正した。こうして作成した15項目それぞれについて「5 とてもあてはまる」、「4 少しあてはまる」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりあてはまらない」、「1 全然あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

(2)保育者効力感：三木・桜井 (1998) が作成した保育者効力感尺度の10項目を使用した(例、「私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う」、「保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う」)。項目ごとに、将来、自分が保育士または幼稚園教諭になったとき各項目の内容をどのくらいできると思うかについて、「1 ほとんどそうは思わない」、「2 あまりそうは思わない」、「3 どちらともいえない」、「4 ややそう思う」、「5 非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。

(3)実習ストレス：本研究では、これまでの実習ストレス研究のように実習中にどのようなストレスを経験しているかについては焦点を当てず、実習中に生じたストレス反応のみに焦点を当てることにした。そのため、General Health Questionnaire (GHQ) の短縮版 (GHQ-12) を基に、実習中のストレス反応を測定する内容に質問内容を修正して使用した(例、「ものごとに集中できなかった」、「心配事のためよく眠れなかった」)。全12項目の項目内容について、普段と比べて実習中どれぐらいそのような状態を経験したのかを「4 よくあった」、「3 ととききあった」、「2 たまにあった」、「1 全くなかった」の4件法で回答を求めた。

結果と考察

1. 尺度の検討

尺度の内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、保育者効力感尺度については $\alpha=.90$ 、実習ストレス尺度については $\alpha=.80$ と共に高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。

一方、実習における達成目標尺度については、全15項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、概ね予想どおり熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標にそれぞれ対応すると思われる3因子が抽出された。唯一、項目6「私は、他の実習生よりも悪い評価をもらわないようにしたいと思う」だけが想定していた遂行回避目標ではなく遂行接近目標により高い因子負荷を示した。このことについては、遂行接近目標に高い負荷を示している項目の中に項目6とほぼ同様の意

味である類似した項目が存在していることを考慮に入れると、より積極的な意味を含んだ項目内容となってしまったのかもしれない。そのため項目6については、分析結果に従い、遂行接近目標の項目として扱うこととした。この結果、熟達目標6項目、遂行接近目標6項目、遂行回避目標3項目の3つを下位尺度として扱った。

実習における達成目標尺度の各項目の内容と因子分析の結果を表1に示す。

表1 実習における達成目標尺度の項目内容と因子分析の結果

因子	項目番号	項目内容	因子負荷量
I	4	実習では、他の実習生より高い評価をもらうことを目標にしている。	.925
	7	実習では、他の実習生よりも高い評価をもらおうと思うとやる気がする。	.819
	10	実習先の先生から、他の実習生よりも上手に実習できていると思われたい。	.761
	6	私は、他の実習生よりも悪い評価をもらわないようにしたいと思う。	.718
	3	実習を頑張って、自分が上手に保育ができることを実習先の先生に見せたいと思う。	.715
	13	周囲の人達に実習を頑張っていることを認めて欲しいと思う。	.548
II	9	実習がうまくいっているときだけではなく、少し大変になって悩むことがあったとしても実習をするのは好きだ。	.822
	8	実習の評価よりも良い保育者になるために実習を頑張りたい。	.720
	11	私は、実習中に少し難しくても知らなかったことを学びたい。	.719
	14	たとえ私の実習が実習先の先生から評価されることがなくても、実習は楽しい。	.664
	2	実習の評価に関係のあること以外でも、実習中はできるだけたくさんのことを勉強したい。	.626
	5	実習の内容について、もっとくわしく知りたいとか、もっと他のことも知りたいと思うことがある。	.546
III	12	実習先の先生に「うまくできない実習生」と思われてしまうのではないかと不安である。	.728
	1	「実習中に何か失敗したらどうしよう」とよく考えてしまう。	.605
	15	だめな実習生だと思われないために実習を頑張りたい。	.383

2. 各変数間の相関関係

各変数間の相関係数（Pearsonの積率相関係数）を算出した（表2）。その結果、実習ストレスと保育者効力感及び熟達目標の間に有意な負の相関（それぞれ $r=-.434$ 、 $r=-.579$ ）がみられた。保育者効力感が高い者ほど実習ストレスが低いという結果はこれまでの研究結果（野崎・森野, 2006）に従うものである。また、熟達目標を高く志向する者ほど実習ストレスを低く認知する傾向があるという結果についても、熟達目標を高く志向する者ほど適応的な学習行動を示し、無気力状態に陥りにくいという従来の研究結果に従う。一方、実習ストレスと遂行回避目標との間には有意な正の相関（ $r=.321$ ）がみられた。さらに、保育者効力感と達成目標の関連については、熟達目標及び遂行接近目標との間

にそれぞれ有意な正の相関 ($r=.436$, $r=.279$)、遂行回避目標との間に有意な負の相関 ($r=-.334$) がみられた。これらの研究結果、特に遂行接近目標と遂行回避目標で他の変数との間に異なる相関関係がみられたことについては、同じ遂行目標でも遂行接近目標は適応的な学習との間に無相関、または正の相関を示すことが多いが、遂行回避目標は適応的な学習との間に負の相関を示すことが多いという従来の研究結果 (村山, 2003) に従うものである。

表2 各変数間の相関係数 (Pearsonの関率相関係数)

	実習 ストレス	保育者 効力感	達成目標		
			熟達	遂行接近	遂行回避
保育者 効力感	-.434 **				
熟達	-.579 **	.436 **			
遂行接近	-.135	.279 **	.337 **		
遂行回避	.321 **	-.334 **	.011	.283 **	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

3. 達成目標と保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響

先の分析で、保育者効力感と3つの達成目標及び実習ストレスの間にはいくつかの有意な相関関係があることが示された。そこで、保育者効力感と3つそれぞれの達成目標がどのように実習ストレスに相互作用を及ぼしているのかを明らかにするために、実習ストレスを基準変数、保育者効力感と各達成目標及びその交互作用項を説明変数とする重回帰分析を行った。

その結果、保育者効力感と熟達目標の交互作用のみ5%水準で有意であった。この交互作用の性質を詳細に検討するために、標準偏差を基準に熟達目標を高低2つの水準 ($\pm 1SD$) に分け、それぞれにおける保育者効力感の実習ストレスに対する単純傾斜を求める下位検定を行った。その結果、熟達目標が高い水準 ($+1SD$) にある場合は有意ではなかったが、熟達目標が低い水準にある場合 ($-1SD$) では有意であった。結果のグラフを図1に示す。つまり、実習に対する熟達目標が高いとき保育者効力感の実習ストレスに影響を及ぼさないが、実習に対する熟達目標が低いときでは保育者効力感が実習ストレスに負の影響を及ぼすことが明らかになった。この結果は、熟達目標を高く志向する場合には能力感に関係なく課題に対して内発的に動機づけられるなど熟達志向を示す一方で、熟達目標が低い場合には従来の研究 (野崎・森野, 2006) で明らかになっているように保育者効力感が高い場合は実習ストレスは低くなるが保育者効力感が低い場合には実習ストレスが高くなることを示しているといえる。一方、遂行接近目標と遂行回避目標については共に保育者効力感との交互作用は有意ではなかった。Dweck (1986) を始めとする従来の達成目標理論の知見に従うと、固定的な知能感を持つ傾向にある遂行目標を志向する学習者は能力感の高低により動機づけの程度が異なることが考えられることから、遂行目標が高い場合では保育者効力感の実習ストレスに影響を及ぼすが、それが低い場合では保育者効力感の実習ストレスに及ぼさないという熟達目標とは逆の交互作用がみられるこ

とも想定された。しかし、保育者効力感と実習ストレスの関連は遂行目標ではなく熟達目標の高低により緩衝されるという本研究の結果からは、実習場面において過度な実習ストレスを被らないためには、遂行目標よりも熟達目標をどのぐらい志向しているかが重要であることを示唆する。つまり、たとえ実習時の保育に対する能力感や自信が低くても、保育者としての力量は今後さらに伸ばすことが可能であるという拡大的能力感をもっていたり、実習の評価結果よりも学習の過程を重視したり、子ども達との関わり等の保育活動について内発的に動機づけられていたりすると深刻な実習ストレスには陥りにくいといえる。

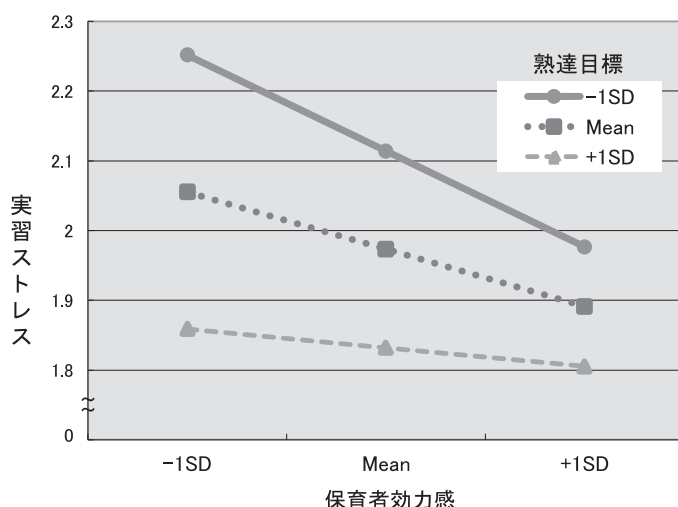


図1 熟達目標水準別の保育者効力感の回帰直線

4. まとめ

本研究の目的は、従来の研究で明らかにされている保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響について、達成目標理論の知見から実習における達成目標が媒介要因として作用していることを予想し、検討することであった。その結果、熟達目標を高く志向する場合でのみ保育者効力感が実習ストレスに影響を及ぼさないことが明らかになった。実習期間中において実習生は、毎日の実習記録簿の作成や研究保育の準備、子ども達や実習先の保育士との関係作りなど多くのストレス事態にさらされることになる。これが適度なストレスであればポジティブな効果をもたらすこともあるだろうが、過度の実習ストレスは実習生の保育者効力感や保育職に就く意欲といった保育者意識にネガティブな影響を及ぼすことも考えられる。そのため、実習に対する熟達目標を高く志向することでこのネガティブな関係を緩衝することができることを示した本研究の結果は、保育者養成機関や実習先の保育所、幼稚園においてどのような実習指導を行うことが望ましいかという点において有効な示唆を与える。例えば、他の実習生と比較しての評価や過程ではなく結果を重視するといった遂行目標志向型の実習指導は、実習中のちょっとした失敗やつまづきから抑鬱や無気力感などのストレス事態を引き起こさせてしまうかもしれない。その一方で、長期的な展望で保育力は向上することを示したり、保育に対す

る内発的動機づけを高めたりするような熟達志向型の実習指導は、実習中に能力感が低下することがあっても容易にストレス事態には結びつかないことが考えられる。そのため、今後の保育士養成においてはどのような目標を持って実習に取り組むのかという方向性にまで着目した指導を行うことが重要になるであろう。一方で、実習に対する達成目標は実習指導のような保育士養成カリキュラムのありようによってのみ形成されるというわけでもないであろう。その他の個人特性やそれまでに形成された学習観の影響も含め、実習に対する達成目標がどのように形成されるのかについては今後の検討課題である。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Dweck, C.S. 1986 Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. 1997 A hierarchical model of approach & avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, **72**, 218-232.
- Elliot, E.S. & Dweck, C. S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, **46**(2), 203-211.
- 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈 2011 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討：保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して 保育学研究, **49**(2), 212-223.
- 村山 航 2003 達成目標理論の変遷と展望 ―「緩い統合」という視座からのアプローチ― 心理学評論, **46**(4), 564-583.
- 野崎秀正・森野美央 2006 保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連 宮崎女子短期大学紀要, **33**, 117-127.
- 野崎秀正・森野美央 2008 保育専攻学生における実習中のソーシャルサポートが保育者意識に及ぼす影響 宮崎学園短期大学紀要, **1**, 135-145.
- 音山若穂 1995 心理的ストレス反応に対するソーシャル・サポートの緩衝効果―教育実習生のストレスに関する一研究― 早稲田大学大学院文学研究科紀要第一分冊, **41**, 29-41.
- 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機、目標志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**(4), 317-324.
- 上淵 寿 2004 動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 浦 光博 1992 ソーシャル・サポートの社会心理学 サイエンス社

壽安鎮國考 — 冊封体制小論 —

黒木 國泰

A Study of the Shou An Zhen Guo 壽安鎮國 — On the Tributary system of China —

Kuniyasu KUROKI

はじめに

前近代における宗主国中国による服属国に対する所有権・保有権及び宗主権をどう考えるか、が21世紀の今日における重要課題になってきてしまった。というのは、19世紀半ばのアヘン戦争より後に列強の侵略を受けてきた中国が、1978年の改革開放政策への転換による経済成長を梃子にして、世界資本主義の仲間入りを果たし、ついに2010年にはGDP世界第二位の経済大国となり、帝国主義的な復活再生を遂げてきたことによる。⁽¹⁾ところが、ここに来て、まことに思いがけないことであるが、中国が歴史的な領有権の主張をはじめた。すなわちアヘン戦争以前の領土として清朝中国の最大版図である冊封国を含む領域を中国領土であると主張する事態が生まれたのである。⁽²⁾

今日、すなわち21世紀初頭現在の世界の情勢を概括すると、アメリカ合衆国による世界の平和（パクス・アメリカーナ）の斜陽期に位置するとみてよかろう。2013年8月末にはアメリカによる国連を無視した軍事行動に対し、ついにくさびが打ち込まれた。世界の世論を背景に、ロシアのプーチン大統領による阻止行動がアメリカのシリア攻撃を停止させてしまったのである。

そのような中で、経済力をつけてきた中国が、4つの目標をもち、活発な軍事活動を見せている。第一に、中国の領土や領海を防衛するために、可能な限り遠方の海域で敵の作戦を阻止する。第二に、台湾の独立を抑止・阻止するための軍事的能力を整備。第三に、海洋権益を獲得し、維持および保護する。第四に、自国の海上輸送路を保護する。⁽³⁾のみならず過去の明朝・清朝帝国時代の栄光を取り戻そうとしての軍事的拡張に努力しているように見える。この「帝国主義中国」の主張として、注目すべきことは、かつての朝鮮国や琉球国、東南アジア諸国等の前近代における「冊封国」の領土を自国領土とする公式見解が生まれてきたことである。当面はアメリカと地球を二分割し、その先には「中国の平和」を21世紀半ばからの目標としているかのようである。そのために、太平洋・インド洋の両大洋に進出する海洋帝国への道を歩もうとしている。

ついに中華帝国による冊封国に対する領有権について、歴史を遡って考えることに意味がある時代になったのである。小稿では明代当初14世紀の冊封関係について、その礼制の側面を考察し、今日における中国による「冊封国領有権」について考えたい。⁽⁴⁾

一 明代における外蕃諸国の山川祭祀

14世紀半ば過ぎ、元朝について建った漢民族王朝の明朝中国は、冊封国である外蕃諸国の山川を祭った。初めは皇帝が自ら祭ったが、のちに国内に準じて各省に祀らせている。

洪武帝の祭祀についての方針とその修正の概要が、『明史』巻49禮3嶽鎮海瀆山川之祀に整理されているので初めに引用する。細部については、のちに述べることとする。

〔洪武〕二年、以天下山川附祭嶽瀆壇。帝又以安南、高麗皆臣附、其國內山川、宜與中國同祭。諭中書及禮官考之。安南之山二十一、其江六、其水六。高麗之山三、其水四。命著祀典、設位以祭。三年遣使往安南、高麗、占城、祀其國山川。帝齋戒、親爲祝文。仍遣官頒華正山川神號詔於安南、占城、高麗。六年、琉球諸國已朝貢、祀其國山川。八年、禮部尚書牛諒言「京都既罷祭天下山川、其外國山川、亦非天子所當親祀」。中書及禮臣請附祭各省、從之。廣西附祭安南、占城、眞臘、暹羅、鎮里。廣東附祭三佛齊、爪哇。福建附祭日本、琉球、渤泥。遼東附祭高麗。陝西附祭甘肅、朶甘、烏思藏。京城不復祭。又從禮官言、各省山川居中南向、外國山川東西向、同壇共祀。其王國山川之祀、洪武十三年定制。十八年定王國祭山川、儀同社稷、但無瘞埋之文。凡嶽

鎮海濱及他山川所在、令有司歲二祭以清明、霜降。

とある。概要次の通りである。

洪武帝は、進貢冊封国の山川を自ら南京において設位し祭祀した。先ずは洪武2年(1369年)に安南国、高麗国の主な山川を祭祀した。同3年にはチャンパ国も加わり、安南、高麗、チャンパ3国に使節を派遣して自ら齋戒して親筆の祝文をもって祭祀させた。その際に山川に神号を与えた。6年の琉球国の朝貢を待って、琉球国の山川も同様に祭祀したという。⁽⁵⁾しかし洪武8年(1375)に、礼部尚書牛諒が外国の山川は天子の自ら祭祀すべきものではない、と提言し、各省において附祭させることにした。ところがこの時には、冊封していない国についても、その対象としている。すなわち広西は安南、占城、真臘、暹羅、鎖里の5国を。広東は三仏齊、爪哇。福建は日本、琉球、渤泥を。遼東は高麗を、陝西は甘肅、朶甘、烏思蔵の山川を附祭するように命じた。洪武13年に定制とした。⁽⁶⁾外藩国の山川祭祀の儀は社稷の祭祀に準じさせた、が瘞埋の文はなかった。また礼部の官が各省の山川神は真南に向け、外国の山川神はそれぞれ東向き、西向きとして同じ壇において共に祭祀すべきだとした。

次の様に外蕃14ヵ国の山川を5省に祭祀させることになっていた。

広西	安南・占城・真臘・暹羅・鎖里	5国
広東	三佛齊・爪哇	2国
福建	日本・琉球・渤泥	3国
遼東	高麗	1国
陝西	甘肅・朶甘・烏思蔵、	3国

実録によって外夷山川を各省に附祭させたときを確認すると、洪武8年2月癸巳つまり2月3日であった。⁽⁷⁾各省での外番諸国山川神位の設置について、各省の山川風雲雷雨神と同壇共祀として、東西に分けることと定めたという。

この時点では、もとより日本は冊封を受けていない。すなわち、かく外番諸国が冊封を受けているか否かにかかわらず、その山川祭祀の対象となっていることに注目したい。

それでは実際に福建省の省都福州府で、日本・琉球・ボルネオ3国の山川が祭られているのかを地方志を見て確認したい。

洪武期より200年のちの万暦福州府志には、24年志と重修41年志の2種があり、崇禎増補志もある。⁽⁸⁾

まず万暦24年『福州府志』巻9官政志一、祀典には次のようにある。

風雲雷雨山川壇在郡城南釣龍臺故址。洪武元年令府州縣得祀境内山川。其後又令風雲雷雨并城隍合祭。壇一而設位四、中祀風雲雷雨之神、左祀府境内山川之神、右祀府城隍之神、悉南向。日本琉球渤泥山川之神祀西隅東向。歲春秋二仲上巳日、布政使率諸司蒞、祭如社稷壇。(宋元時皆附於社稷壇、洪武三年建於惠澤山、六年移今所：割注)。

風雲雷雨山川神が城隍神と併せて祭祀されることになり、ひとつの壇に四つの祭神位が置かれることになった。すなわち中央に風雲雷雨神、左(東側)に福州府境内の山川神、右(西側)に府の城隍神が祀られ、すべて南面している。一方、日本・琉球・ボルネオの山川神が西隅に東面して置かれたという。

ここで毎年、春秋の仲春と仲秋、つまり二月と八月の最初の巳の日に、布政使によって社稷壇の祭りと同様に祭祀が執り行われたという。

また一方、万暦41年重修福州府志には、下記の通り、24年志の末尾にあった割注の

宋元時代の記事を削除し、洪武三年と六年の風雲雷雨山川壇が移設された記事を本文に入れるのみの改訂である。

風雲雷雨山川壇在郡城南釣龍臺故址。洪武三年建於惠澤山、六年移今所。國初令府州縣得祀境内山川、其後又令風雲雷雨并城隍合祭。壇一而設位四、中祀風雲雷雨之神、左祀府境内山川之神、右祀府城隍之神、悉向南。日本琉球渤泥山川之神祀西隅東向。歲春秋二仲上巳日、布政使率諸司蒞、祭如社稷壇。

さすがに地方志には外国の山川神図が掲載されていないので、残念ながら視覚化することはできない。しかし、定められたとおりに明末においても外国の山川を祭祀していることが確認できる。

洪武8年から外番諸国の山川を各省に祀らせることになった。たしかに福建福州府では、洪武3年に風雲雷雨廟を惠澤山に建てていたのを、洪武6年に万暦時代現在の地の釣龍臺に移した。その後（実録等によると洪武8年）に改めて、同壇上の西の隅に併せて日本国、琉球国と渤泥国の山川を祀る神位を東向けに設けたわけである。この三国の山川の神もあわせて、春秋の仲月巳の日に祭祀を行っていたことがわかる。

さらに清朝の地方志を見ると、この祭祀を日本が冊封されていない清朝期になってもなお、行っている。『乾隆福州府志』巻14壇廟1に、

風雲雷雨境内山川城隍神壇在郡城南釣龍臺。明洪武三年建於惠澤山、六年移今所。國朝因之壇制縱横各二丈五尺。南向四出階各三級、門垣如社稷制設神位三。中風雲雷雨之神、左境内山川之神、右府城隍之神、西隅附祀日本琉球渤泥山川之神、春秋仲月上巳日致祭。

とある。18世紀の清朝乾隆年間においても、あいかわらず琉球ボルネオだけでなく、日本の山川まで福州府で祭祀が行われていたのである。

ここには明清朝国家の天下祭祀が、互市国日本⁽⁹⁾を含む周辺諸国に行きわたるものであることが、明確に表明されている。

二 外藩諸国への鎮国山石碑銘の賜与

さらに第3代永楽帝は、外藩諸国の山を鎮国山として碑銘文を賜与している。『正徳大明会典』巻98礼部57朝貢3の条には、次の3例がみえる。

(1) ボルネオ国について、年数不詳であるが朝貢3淳泥國の条に次の通りみえる。

請封其國後山、詔封爲長寧鎮國之山。御製碑文賜之。

(2) また満刺加國の条に、「永楽三年……又請封其國西山、詔封爲鎮國之山。御製碑文賜之。」とある。

(3) 同じく柯枝國の条に、「永楽二年、遣使来朝貢、十年復遣使来請封其國之山、詔封爲鎮國山、御製碑文賜之」とある。

永楽3年(1405)10月に鎮国山石碑銘をマラッカ国に賜り、その国の西山を鎮国の山とし、その地に碑を建てたという。

日本と共に福州府でその山川が祭祀されているボルネオ国では、長寧鎮國山の御製碑刻

を賜与されている。会典では、賜与された年次が不明であるが、明末の嚴從簡が著した『殊域周咨録』卷八淳泥に、次のようにある。⁽¹⁰⁾

〔洪武〕八年、詔淳泥山川神附祭于福建山川位次。永樂三年、詔遣使封其國主麻那惹加那乃爲王、給印符誥命。……初、國王麻那惹加那乃上言、蒙恩封王爵、境土皆屬職方、國有後山、乞封表爲一方之鎮。……〔永樂〕六年、詔封其山爲長寧鎮國山、御製碑刻石于上。

永樂3年には、永樂帝がボルネオ国主の麻那惹加那乃を国王に任命した。ボルネオ国王は上言して、皇帝の恩を受けて国王の爵位を与えていただき、ボルネオの「境土は皆職方に属し」という。職方は周礼の夏官に由来する。⁽¹¹⁾つまり、地方を司る官僚の配下に入るとのこと。すなわちボルネオ国王は自らボルネオの国土が中国の国土に含まれることを望み、その上で、自らの土地・人民を治める権限を皇帝から与えられたと理解している。

そうであるならば、ボルネオ国の場合は、国王みずから土地人民が中国皇帝の支配下に入っていることを認めていることになり、こんにち中国のいう覇権主義論理が成り立つようにみえる。

さらにまた国王は、ボルネオ国の後山を表して一方の鎮としてほしい旨、上言している。これを受けて永樂帝は、ボルネオ国に対して長寧鎮國山の碑銘を賜与している。つまり、永樂帝は一斉にではなく、その都度、各国に対して鎮國山碑銘を賜与しているわけである。

三 足利義満の日本国王冊封と寿安鎮國山

実は、鎮國山碑銘を賜与された国は会典に記された3国のみではない。源道義（足利義満）が被略の中国人を送還したのにたいして、明朝は永樂4年正月己巳に、侍郎俞士吉を遣わし、銀の茶壺、銀盆などのほか、海舟2艘を賜った。このとき、その国の山を寿安鎮國の山として、御製の碑文を山の上に建てさせた。よく使われる史料であるが、『明太宗実録』卷50 永樂4年正月己酉（17日）の条に、

遣使賚璽書、褒諭日本國王源道義。先是對島・壹岐等島海寇、劫掠居民、勅道義捕之。道義出師、獲渠魁以獻、而盡殲其黨類。上嘉其勤務誠、故有是命。仍賜道義白金千兩、織金及諸式綵幣二百匹、……并海舟二艘。又封其國之山、曰壽安鎮國之山、立碑其地。上親製文曰、朕惟麗天而長久者、日月之光華、麗地而長久者。山川之流峙、麗於兩間而永久者。賢人君子之令名也。

とある。これより先、対馬・壹岐などの海寇が居民を劫掠しているので道義に捕らえるように命じた。これに対し道義は永樂3年11月癸巳朔に海寇の渠魁を捕らえて献上し、劫掠されていた民を救って送還した事に対して、永樂帝は日本国王の足利義満に対して璽書を与えて誉めたという。このとき白金千兩等の宝物の外、海舟2艘を賜与された。さらに続けて日本の山を封じて寿安鎮國の山とし、その山に碑を建てさせるため、永樂帝自ら文章を製したという。『明太宗実録』卷50に

繼唐虞之治、舉封山之典、特命日本之鎮、號爲壽安鎮國之山、錫以銘詩、勒之貞石、榮示於千萬世、銘曰、日本爲國、鉅海東、舟航密邇、華夏通、衣冠禮樂、昭華風、服御稀繡、考鼓鐘、食有鼎俎、居有宮、語言文字、皆順從、善俗殊異、羯與戎、萬年景運、當時雍、皇考在天、靈感通、監觀海宇、罔不恭、爾源道義、能迪功、遠島徼寇、敢鞠誼、鼠竊蠅嘬、潛其蹤、爾奉朕命、搜逋窮、如雷如電、飛蒙衝、絕港餘孽、以火攻、焦流水上、橫復縱、什什伍伍、禽姦兇、荷校屈肘、衛以鏃、獻俘來廷、口喁喁、彤庭左右、誇精忠、顧咨太史、疇勲庸、有國鎮山、宜錫封、惟爾善與、山增崇、寵以銘詩、貞石礪、萬世照耀、扶桑紅。

とあり、唐虞の治を継いで、封山の典を挙げんとし、日本の封山について、寿安鎮国山の称号が与えられた。

この寿安鎮国山がどの山なのかについて2説がある。辻善之助氏・木宮泰彦氏・秋山謙藏氏らはこれを阿蘇山に比定する。一方、小葉田淳氏はそれに反対している。⁽¹²⁾

小葉田氏は、応永13年(永楽4年)の唐船について記す中に、潘賜がもたらした明の「国書」のことを太宗実録を引用した後に、「成祖の自ら撰せる碑文を収めてゐる。馮應京の『月令廣義』(卷之二十三昼夜令如意珠)に右の山を阿蘇山としてをり、阿蘇山説が近世わが国にもかなり流布したが、鄭舜功の『日本一鑑』(絶島新編卷之三)に京都万寿寺所在の地を指してゐる。位置としては勿論後者を採るべきである」と断言している。

小葉田氏が典拠とする『日本一鑑』は明人の鄭舜功が書いた書物であり、信憑性は高いと評価されている。しかし残念ながら、いまだ校訂本が出版されていない。舜功は嘉靖34年(1556年)に倭寇の禁圧と日本の実情調査を命じられて来日し、大友氏によって豊後国に幽閉されたものの、日本の実情調査を行い、帰国後に『日本一鑑』を書いている。

この寿安鎮国の山を阿蘇山であったとするものに『月令廣義』がある。『月令廣義』に統志(大明一統志)日本國阿蘇山、石火起接天、俗異而禱之、有如意寶珠、大如鷄卵、色青、夜有光、永樂初年、封為壽安鎮國山。

とある。この『月令廣義』の記事は、松下見林『異称日本伝』新加通記第十三卷中三にも引かれている。⁽¹³⁾ そのあとに松下の見解が記されているので引用する。

今按、阿蘇山事見隋書、壽安鎮國山事見大明一統志、而不記封何山以此號、今據月令廣義則封阿蘇山以此號也。

松下は次のように述べている。すなわち阿蘇山のことは『隋書』に見え、寿安鎮国山のことは『大明一統志』に見える。しかしながら『月令廣義』の記載とは異なり、『大明一統志』には、どの山が寿安鎮国山に封ぜられたのかは記載されていない。今、『月令廣義』を根拠にして阿蘇山が、この號をもって封ぜられたと考えられるという。『月令廣義』の『大明一統志』についての誤りを指摘してはいるものの、松下は寿安鎮国山が阿蘇山であることを否定してはいない。

このことは鄭樸生氏の大著『明史日本伝正補』(文士哲出版社、1981年)が324頁から注を含めて8頁にわたり関係文献について紹介しているなかに、京都万寿寺とする小葉田説に同意という。さらに松下見林も阿蘇山説を採用していないとする(329ページ、3行め)が、前述の通りこれは誤りである。しかし鄭氏の著書、とくに『明史日本伝正補』には学ぶべきところが多大であり、日本でも、もっと活用されるべきだと思ふことを付記しておく。

『隋書』倭国伝に「阿蘇山あり、その石、故なくして火起こり天に接する者、俗以て異となし、因つて禱祭を行ふ」(石原道博編訳『魏志倭人伝・後漢書倭伝・宋書倭国伝・隋書倭国伝』岩波文庫)とあり、古くから阿蘇山が中国に知られている。

また『殊域周咨録』卷三東夷日本國にも(前掲書123ページ)

其山曰壽安鎮國、(永樂御製碑文、具前。)曰阿蘇(山石無故火起接天、俗以爲異、因行禱。有如意寶珠大如鷄卵、其色青、夜則有光。)とあり、明らかに隋書を踏襲している。

さて鄭舜功『日本一鑑』には、次の3カ所に関係記事が見える。「國」「山」「寺」の項目に見える。ここでは仮にA B Cで示すことにしたい。なお、割注は括弧内に示すこととする。

A
國

壽安鎮國（山名永樂丙戌封其都會之山云、自此以下向爲夷中列國：割注）

『日本一鑑』絶島新編卷一 17b

B
山

壽安鎮國山（山於永樂戊戌以國王授冊封、其境土皆入職方、御製碑文勒石其上、國書本山萬壽寺宇在焉：割注）

按洪武乙卯歲春二月癸巳、以外夷山川附祭各省山川之次、先是禮部尚書牛諒言、京師既罷祭天下山川、其四夷山川亦非天子所當躬祀、乃命議其禮以聞、至是中書及禮部奏以外夷山川附祭於《于》各省、「琉球渤泥日本山川附祭於福建、福建山川神位居中外夷山川神位而分東西同壇共祀」、上※可其奏、命中書頒行之、將祭則遣官一人往監其祀

※ 原文では平出により行頭にある。

『日本一鑑』絶島新編卷二 1a

洪武乙卯歳は、洪武8年1375年である。（ ）内実録との文字の異動。「 」内は、大意を記してある。

寿安鎮国山の割注にあるとおり、国王が授冊封により、その境土は皆、中国の職方に入ると考えられている。先述のボルネオ国と同様に、日本国もまた中国の境土の一部と理解されているわけである。

C
寺

萬壽寺（在壽安鎮國山夷云寺、寺在九重裏、九重裏者九條裏也、又寺名在豊後：割注）

『日本一鑑』絶島新編卷三 5a

とある。小葉田氏は寿安鎮国山万寿寺が京都にあったとする理由を明確にしていない。が、Aの割注に「都會」みやこの山とあり、Cに「九條裏」とあることを根拠にしてのことと推察できる。しかし、Cの末尾に（万寿寺の）寺名は豊後国大分県にあると書かれている。鄭舜功が豊後国に滞在していることを考えると、豊後説も捨てがたい。ちなみにAの永樂丙戌年は永樂4年、Bの割注に見える永樂戊戌年は永樂16年であり、Bは丙戌の誤りであろう。Cの万寿寺の一文も意味不明である。

この寿安鎮国山の封山の年次について『殊域周咨録』には、永樂2年のこととするが、実録により永樂4年とみるべきである。⁽¹⁴⁾ この封山の年次については、諸家の説が永樂4年で一致している。

この小文の目的は、寿安鎮国山が阿蘇山であるか否かを確かめることではない。ここでは、日本も又この時期に、中国明朝の皇帝によって鎮国山の封を受けていたことを再確認するためである。しかも日中関係が厳しくなった今日においてもなお、阿蘇市では寿安鎮国山が地域の誇りとして認識されていることを、ことの善し悪しではなく確かめておきたい。⁽¹⁵⁾

四 中国における外夷の山川祭祀

それでは皇帝が外夷諸国の首長を国王に冊封することに伴い、その外夷諸国の国土・人民に対して中国が支配権をもつか否かである。ここでは不明ながらも、ゆるやかな支配権が生ずると理解しておきたい。

なぜ鎮国山と呼んだのか、冊封した外夷諸国を鎮める責務が中国にもあると考えたからであり、従って国土を鎮めるための鎮国の山と命名したのである。

太祖洪武帝は、洪武6年に外夷諸国の山川を各省に祀らせた。このことは、中国が外夷属国の山川すなわち国土を、中国の外側に連なる形で中国の管理下にあることを示すものであった。日本も他の冊封国と等しく中国の皇帝祭祀圏域に含まれていたわけである。

外夷の首長を国王に任命することにより、外夷の土地人民は、職方の域内すなわち中国の領有圏域に入る。いったん中国の領有圏域に入った外夷の土地・人民の統治を外夷の首長(国王)に委託する形をとっていたのである。⁽¹⁶⁾

皇帝の直轄地域の外の異民族の国、皇帝の徳と礼の2つが及んでいる地域の臣下を「外臣」という。外臣の国では、支配者層だけが皇帝の徳と礼を受け入れている。一般国民はその国独自の習慣・風俗で暮らしている二重構造をもった国が外臣の国である。⁽¹⁷⁾琉球国、朝鮮国、東南アジア諸国等の冊封国が外臣の国である。その外側の「朝貢国」は臣下ではなく、皇帝の徳だけが及んでいる国、臣下ではないが皇帝の徳を慕って、貢物をもって来る国である。明朝はこの臣下ではない「朝貢国」(互市国)の存在を認めなかった。明朝中国は、臣下ではない国からの遣唐使のような「皇帝の徳を慕っての朝貢」(化外慕礼の国の朝貢)を許さなかったわけである。

「冊封」をめぐる領土権争いが表面化し、明確に表れたのが、近代国家日本が領有権を主張した時期の「琉球処分」である。明治初年の日本が琉球国を滅亡させ、沖縄県として日本国土に組み込む過程で、中国に頼る方法をとった琉球国民による日本への抵抗運動が起こった。清国が冊封国家琉球国を救おうとする動きがみえる。一時は清国が琉球国を支配したことを日本政府も認め、分割案が作られて実行されようとした。ところが琉球国人自身によって分割阻止運動が起こされ、琉球の自立が維持できたという。⁽¹⁸⁾

また、明代においても、東南アジアの諸冊封国相互の争いを調停したり、政治的・軍事的介入⁽¹⁹⁾の根拠が、冊封国の国土が中国の国土に準ずる皇帝の支配権の及ぶ所と考えられたからである。さらにその根本には冊封国の境域を超えた天下の統治を天帝から委ねられているからだといえる。

現実には、その国に対する実行支配をなし得るか否かは、当然のことながら国家間の力関係による。

たとえば日本の山川祭祀を、明朝中国が福建福州府において琉球やボルネオの祭祀と共にに行っていた。清朝もまた、冊封国ではない日本の祭祀をなお行っている。しかし、そのことを根拠にして、すなわち中国からみて日本が中国による鎮護国家祭祀の圏域に含まれているが故に、日本は中国の統属国だといえるかということ、むしろ否である。

あくまでも国家の力の論理を補完するものとしての国家的祭祀であるにとどまるのである。室町期の冊封関係を根拠にして、現代中国が日本を中国領土だとはさすがに言わない。

21世紀初頭の今日、中国政府が覇権主義的な領土領域観を主張してきている。その根拠として、明朝の冊封朝貢論理にもとづく冊封国に対する「領土所有権」が前提となっている。この中華帝国の「世界」支配システム論理が、1840年のアヘン戦争を契機に欧米日帝国主義により崩壊して今日に至ったが、中国はいま、経済力の伸張を背景に軍事力を増強させ、政治的支配力を伸ばしてきた。苦節180年の歴史を21世紀初頭にハラし、

アメリカ合衆国による一国支配の一角を突き崩そうという強い国家意志を表現している。
しかしながら、遑って明清朝の冊封システムが覇権主義的なシステムであったと言えるかはよく考えなければならない。

五 近世中国の徳治主義的な漂着唐船・唐人対処政策

日本の近世海防体制が厳重であったこと。一方、日本と比較して清朝中国がゆるやかな徳治主義的な海防体制であったことを別稿で述べた。⁽²⁰⁾

日向漂着唐船を反時計回りに長崎に回送させる長崎奉行からの命令を高鍋藩が受けた。他の日向国諸藩のなかで高鍋藩よりも南方にある飫肥藩についても同様に、反時計回りでの回送ルートをとっているのである。

これに対して、清朝中国に漂着の海難難民救護・送還のシステムはどうだったのであるうか。中国側は 1737 年（乾隆元年）以降の国家による送還体制が確立する前においても公的に護送が行われるケースもあったが、基本的には、放任・無関心と言える状況であった。しかし 1737 年以後は、公的に救助・護送され、難民一人ひとりに回送中の安全を保障する鍍銀の龍牌が皇帝から下賜され、洋銅商人により長崎貿易の唐船に乗せられて長崎に送還された。

すなわち中国に漂着した日本人難民への明・清朝の姿勢は、きわめて緩やかで穏やかであり、国家による暴力的管理が行使されない恩恵による送還システムであった。その理由は、中国は周辺諸国・諸民族を赤子として慈しむ朝貢論理（「柔遠の徳意」「四海の民が皆皇帝の仁に帰依する」などに表される）に基づいていたからであろう。皇帝を中心とした同心円的な徳治主義的領域区分をもつが故に、外縁の「国境」が不明確であったわけである。あるいはもっと言うならば、国家の統治管理システムと離れたところでの緩やかな外交原理が働いたといえる。このことは、中国には村落共同体が欠如していることと関わると推察する。

以上のように、中国と日本における異国人の海難難民への対処の仕方が、はっきりと異なっていたわけである。

近世日本政府は、出入国管理を長崎で厳格に行っている。すなわち異国の人を通してであれ、送還された日本人の海難難民からであれ、異国のモノ・カネ・情報（とくにキリスト教）ともに、一般の日本人への接触・流入を厳格に断つ政策を採っている。

この日本の海難難民への厳格な管理政策の背景には、鎖国体制が日本国内に唐モノを安定供給したいけれど、一方ではヒト・カネ・情報の流入を阻止するシステムであったことと密接不可分の関係がある。日本においては、異国に漂着した海難日本人の受け入れについても、日本に漂着した異国人海難難民への対処についても、共に幕府は厳しい姿勢をとった。そこには冊封体制的な温厚な論理は伺えないわけである。

日本近世が集権的な封建制であったのに対して、中国はそうではなかったこと。同じく環シナ海地域にありながらも国内の支配体制上の違いが、外交のありようを異ならしめていたと説明できる。

むすびにかえて

洪武帝は初め冊封国の山川を中国国内の山川と同様に、自ら京都南京で祭祀し、あわせて使者を派遣して各外藩国において祭祀させた。のち洪武 8 年に各省において、地方山川と共に附祭するよう改められた。この時、冊封国でなかった日本の山川も祭祀の対象とな

っていた。のちに第三代皇帝永楽帝は、日本国王足利義満の冊封を経て、永楽4年(1406)に寿安鎮国山の親筆の碑銘文を日本に贈った。のち日本が勘合貿易を停止した後においても、清朝期にもなお福建省の省都福州府において冊封国の琉球国・ボルネオ国と共に互市国・日本国の山川祭祀が行われ続けた。

明代初期の漢民族王朝建国期の堅い外交制度の時期を除いて、中国の宗主国一藩属の冊法体制における支配従属関係の実態は、ゆるやかな家父長制的な父子関係になぞらえられる支配体制であり、宗主権を振りかざした暴力的なものではなかったといえる。

しかしながら周辺諸国にとっては、冊封を受ける目的が中国との交易上の利益であったとしても、また彼らが意識するかもしれないにもかかわらず、冊封を受けることによって、外藩諸国は中国の官僚機構システムの外延部を構成する位置におかれたのである。そして、さらにはそのことは、中華帝国の一方の鎮となることを意味するので、「封山鎮国」なる思想は、中国がたんに冊封国の安寧秩序を祈るのみでなく、中華帝国の辺境の守りとする、という意味があったわけである。つまり日本が与り知らぬところで琉球、ボルネオと共に中華帝国の東方の鎮護となる思想であった。

外藩諸国は中国を中心とする中華世界をそれぞれの辺境の地において守護する役割を担う。その外藩諸国の山川祭祀を中国が行うことには意味があったわけである。したがって、中国が外藩諸国を保有していたといえるわけである。

清朝において互市国・日本の山川をも福建で祭祀したということは、朝貢国のみならず互市国といえども中華帝国の守護・支配を受けて辺境の守りにつくべきとしたというよりも、日本については朝貢国扱いをし続けたと見ておきたい。

前近代における朝貢体制下における中国の宗主権について、近代国家における「領土編入」や国家主権の及ぶ支配地域としての「国境」概念とは違うものであり、近代的な排他的な所有関係が存在しない。⁽²¹⁾しかしながら、前記の如く朝貢体制下の藩属関係に、全く権利関係が存在しないとは言いきれない。

翻って、今日の問題として考えると、もとより前近代の権利関係を現在に及ぼしての中国の領有権主張の議論は時代錯誤であり、覇権主義的であるとの非難を免れられない。のみならず旧時代の冊封関係を根拠とする領土権の主張は完全に誤っていると考える。

注

- (1) 白石 隆、ハウ・カロライン『中国は東アジアをどう変えられるか二十一世紀の新地域システム』(中央公論社、2012年)、川勝守『中国改革開放の歴史と日中学術交流』(汲古書院、2013年)など。

「屈辱の近代」の回復運動は領土のみではない。周知の通り、国宝奪還等をめぐって中国におけるナショナリズム運動の勃興として注目される。

- (2) 平成25年5月8日付の、中国共産党中央委員会の機関紙「人民日報」に中国社会科学院の研究者らが執筆した記事に、琉球王国が歴代の中国王朝に対して朝貢を行う「冊封国」だった経緯を説明したうえで、「琉球王国は明清両朝の時期には中国の属国だった」とした。その上で「(当時は)独立国家だった琉球を日本が武力で併合した」とし、尖閣諸島と同様、日本が敗戦を受け入れた時点で日本の領有権は無くなったとの認識を示した。

- (3) 日本国防衛省『日本の防衛—防衛白書〈平成 25 年版〉』5 わが国近海などにおける活動(1))。
- (4) 明代日中関係及び朝貢冊封関係の先行研究には、注 12 所引の辻善之助・木宮泰彦・秋山謙蔵・小葉田淳諸論考の外、山根幸夫『図説中国の歴史 明帝国と日本』(講談社、1977 年)、曹永和『台湾早期歴史研究』(聯経出版、1979 年)、「環シナ海交流史における台湾と日本」『鎖国日本と国際交流』(吉川弘文館、1988 年)、西嶋定生『日本歴史の国際環境』(東京大学出版会、1985 年)、佐久間重雄『日明関係史の研究』(吉川弘文館、1992 年)、濱下武志『朝貢システムと近代アジア』(岩波書店、1997 年)、川勝守『日本近世と東アジア世界』(吉川弘文館、2000 年)、岩井茂樹「明代中国の礼制覇権主義と東アジアの秩序」『東洋文化』85 号 2005 年、壇上 寛『明代海禁—朝貢システムと華夷秩序』(京都大学学術出版会、2013 年)などがある。また台湾中央研究院中山人文社会科学研究所発刊の海洋発展史論文集のほか、近年の海域アジア史研究の進展について、桃木至朗編『海域アジア史研究入門』(岩波書店、2008 年)が有益である。中島楽章、伊藤幸司編『東アジア海域叢書寧波と博多』(汲古書院、2013 年)など文部科学省特定領域研究「東アジア海域交流と日本伝統文化の形成—寧波を焦点とする学際的創生」の成果が陸続と発刊されている。中島楽章編『南蛮・紅毛・唐人』(思文閣出版、2013 年 12 月)も魅力的な共同研究の成果である。もとより岸本美緒氏、川越泰博先生、松浦 章先生の一連の業績の外、村井章介先生ほかの日本史、朝鮮史の業績など歴史的知見の飛躍的な蓄積がみられる。
- 今回は果たし得なかったが、現代に視点をおいた理論的な見通しをたてる時期に来ていると痛感する。
- (5) 『明太祖実録』巻 7 8 に
洪武 6 年春正月戊申、太常司言、外夷琉球諸国已入朝貢、其国山川之神禮宜通祀、上可之とある。
- (6) 洪武 13 年 11 月庚子に「重定王國社稷山川壇壇制……山川壇高四尺四出陛方三丈五尺」と壇制を定めている。
- (7) 『明太祖実録』巻 9 7 に
洪武八年二月癸巳、以外夷山川附祭于各省山川之次。是先、禮部尚書牛諒言、京都既罷祭天下山川、其四夷山川、亦非天子所當躬祀、乃命別議其禮以聞。至是、中書及禮部奏、以外夷山川附祭于各省。如広西則宜附祭安南・占城・真臘・暹羅・鎖里。廣東則宜附祭三佛齊・爪哇。福建則宜附祭日本・琉球・渤泥。遼東則宜附祭高麗。陝西則宜附祭甘肅・朶甘・烏思藏。京城更不須祭。又言、各省山川與風雲雷雨、既居中南向。其外夷山川神位、宜分東西、同壇共祀。上可其奏、命中書頒行之、將祭則遣官一人、往監其祀。とある。
- (8) 万暦 24 年志は内閣文庫国立公文書館所蔵、41 年志は稀見中國地方志匯刊本。
- (9) 濱下武志先生は前掲書 9 ページにおいて華夷秩序の外延構造を図示している。その朝貢の外に互市、さらに化外と位置づく形である。明朝当初には互市国はあり得なかったと考えられる。また、17 世紀以降の東アジア世界には鎖国体制と冊封体制が並立していた。

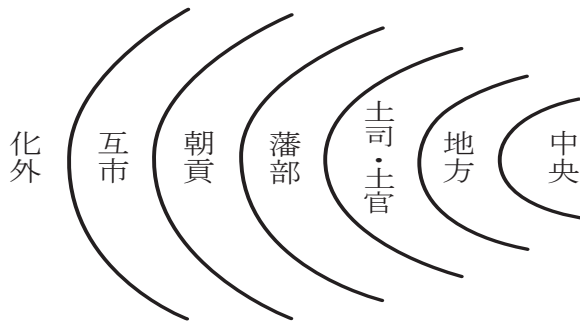


図 華夷秩序の外延構造

- (10) 余思黎氏は『殊域周咨録』(中華書局、1993年、中外交通史籍叢刊、余思黎点校本) 前言のなかで1986年8月、厳從簡が行人司に勤務していたときに記したものであり、万暦以前の明代外交史書籍として評価できるとしている。
- (11) 『周礼』夏官司馬:128に
職方氏: 掌天下之圖、以掌天下之地。辨其邦國、都鄙、四夷、八蠻、七閩、九貉、五戎、六狄之人民、與其財用、九穀、六畜之數要、周知其利害とある。
- (12) 辻善之助『増訂海外交通史話』(内外書籍株式会社、1930年) 307頁。木宮泰彦『日華文化交流史』(富山房、1955年) 537頁。秋山謙蔵『日支交渉史研究』(岩波書店、1939年) 457頁。小葉田淳『中世日支通交貿易史』刀江書院、1941年、29頁)。
- (13) 『改訂史籍集覧』第20巻263ページ。
- (14) 『殊域周咨録』巻二東夷日本國(58～59ページ)に、
永樂二年、……又封其國之主山、爲壽安鎮國之山、勅碑其上、上親製文曰朕惟麗天而長久者日月之光華、麗地而長久者山川之流峙、……日本王之有源道義、又自古以來未之有也、朕惟繼唐虞之治、舉封山之典、特命日本之鎮山號壽安鎮國之山、錫以銘詩、勒之貞石、榮示於千萬世、是時禮遇彼倭者如此、終莫肯革心とある。
- (15) 熊本県 阿蘇市概況 ホームページ 1072頁に、「阿蘇山上の古坊中は、昔時、高僧最栄が、一庵を構えたことから我が国の僧侶山伏の修験道場として俗にいう三六坊五二庵の寺院が建てられ聖武天皇の勅願道場として隆盛を極めたとされ、中国の明の永樂帝より寿安鎮国山の山号を贈られたが、戦国時代に灰燼に帰し、現在は山麓の坊中の西願殿寺が当時の名残を留めている」という。
- (16) 洪武3年春正月3日に、チャンパ、安南、高麗が表を奉じて臣と称して来たのに対して、それぞれ王を封じて国王にし、その国の境内の山川はすでに職方に帰した、という。冊封国の国土は職方に帰すとある。「則其國之境内山川既歸職方」『大明集礼』巻14、吉例14「代祀外夷山川碑文」。これに続く、「天子の祭祀が通ぜざる所なきもの」であることをについて岩井論文参照。
- (17) 栗原 朋信『秦漢史の研究』(吉川弘文館、1960年)。
- (18) 西里喜行『清末中琉日関係史の研究』(京都大学学術出版会、2005年)。西里先生は琉球問題をめぐって、冊封宗属関係に基づく日清共同の反欧米帝国主義路線の論理を万国公法力的力の論理による路線が打ち破る過程として描いている。
- (19) 冊封国同士の争いに中国が介入している。例えば永樂5年冬10月に、スマトラ国王、マラッカ国王が暹羅の強暴を中国に訴えてきた。そこで永樂帝は、シャム国王の昭禄に対して、チャンパ・スマトラ・マラッカは、等しく朝命を受け、比肩して立つ明朝の冊封国である。なんじシャム国はひとり強国であることをたのんで、3国への明朝からの朝使を拘束し、明朝からの職印を略奪するのか、ただちに返還して安分守礼し、隣国と睦まじくしろ、と命じた。『太宗実録』巻72に、

蘇門答剌及滿刺加國王並遣人訴、「暹羅強暴發兵奪其所受朝廷印誥、國人驚駭、不能安生。」至是、賜勅諭〔暹羅国王〕昭祿……曰「占城、蘇門答剌、滿刺加與爾均受朝命、比肩而立、爾安得獨特強拘其朝使、奪其誥印。……」

とある。

- (20) 黒木國泰「17世紀環シナ海地域システムの変容と鄭氏台湾の降伏」『華僑ネットワークと九州』20ページ。
- (21) 上里賢一「尖閣諸島海域を日本・中国・台湾の共存、共生の生活圏へ」（『うらそえ文藝』16号、2011年）。

編 集 委 員 会

委員長 菅 邦 男
委 員 伊 東 信 一
池 田 敦 子
黒 木 亜 美 子
黒 瀬 美 智 子
齊 藤 典 子

宮崎学園短期大学紀要 第6号

平成 26 年 3 月発行

発行所 宮崎学園短期大学
〒889-1605 宮崎県宮崎市清武町加納丙 1415 番地
電話 0985 (85) 0146 (代)

印刷所 株式会社 エスアイエス
〒880-0852 宮崎県宮崎市高洲町 50-4
電話 0985 (27) 8899
