

苦小牧駒澤大学紀要

第20号

関 稔先生のご退職によせて……………	学長 片 山 晴 賢 ……………	1
関 稔教授 略歴および主な業績 ……………		3
蜃気楼と浦島太郎 ……………	林 晃 平 ……………	9
—海上の龍宮のイメージとその周辺・覚書—		
婚姻法史にみる明文規定と実態 ……………	高 嶋 めぐみ ……………	31
◇		
創刊号～第20号執筆者索引 ……………		(1)
アイヌ伝統料理の栄養的考察 (2) ……………	金 内 花 枝 ……………	(13)
—副食としてのサヨ (おかゆ) とラタシケフ (煮もの) について—		
子供を中心とした英語クラスはどのようなものか? (英文) ……………	セス・ユージン・セルバンテス ……………	(49)

苦小牧駒澤大学

2009年3月

BULLETIN OF TOMAKOMAI KOMAZAWA UNIVERSITY

Vol.20

Dedication.....	President KATAYAMA Harukata	1
The Life and Publication List of Prof. SEKI Minoru		3
Mirages and the Urashima Legend	HAYASHI Kouhei	9
A Study of Common Perceptions of Marriage Law	TAKASHIMA Megumi	31
	◇	
Index Vol.1~20		(1)
Nutritional Considerations of Traditional Ainu Food (2) — Sayo (rice porridge) and Rataskep (boiled food) as Foods of the Ainu —	KANEUCHI Hanae	(13)
What Does A Child Centered English Lesson Look Like?	Seth Eugene CERVANTES.....	(49)

TOMAKOMAI KOMAZAWA UNIVERSITY

March 2009

関 稔先生のご退職によせて

学 長 片 山 晴 賢

関 稔先生は平成二十一年三月をもちましてご退職なさいます。先生、長いあいだ本当にご苦勞様でした。長
いお付き合いありがとうございました。

この時期に先生は専任の職を辞され、また、卒業生との別れもごさいます。先生のご退職にあたり、一言送別
のご挨拶を述べさせていただきます。

先生は、昭和四十七年から駒澤大学北海道教養部に平成十一年まで奉職されています。この間に岩見沢駒澤短
期大学・北海道大学非常勤講師・駒澤大学北海道教養部部长等を歴任されております。またこの間にインドのナ
ーランダー仏教研究所に留学されたり、その学問に対する真摯な姿は学生の憧憬の的でした。

先生は教養部退職後、平成十二年に仏教学の教授として本学に着任され、平成十四年四月からは苫小牧駒澤大
学国際文化学部長、学長事務取扱を、さらに平成十六年七月に三代目学長職に就かれて、本学の充実発展に努力
されました。さらに学校法人駒澤大学の理事・評議員に就任されたように実務面においても活躍されました。

先生の学会・社会の活動等をみますと、学会役員では「北海道印度哲学仏教学会常任理事」「印度学宗教学会
評議員」を勤められており、審議会委員では「北海道苫小牧東高等学校評議員」「室蘭開発建設入札監視委員会
委員」「苫小牧市公営企業等審議会委員」を歴任されています。

教育研究業績等を素人の私が見ても説明はできませんので、その論文の数だけを述べてご勘弁願いたいと思ひ
ます。それはインド仏教を中心に二十三編・著書四冊が発表されており、その他書評紹介が十編、事典項目執筆・
雑誌新聞寄稿と広く学会活動をされておられます。

最後になりますが、以上のような重鎮の先生のご退職なさることは本学にとって非常な損失ではありますが、
先生には客員教授として本学に残っていただくことになっております。このことがせめてもの救いになることと
思います。また、我々を今以上にご指導していただきたくお願い致しまして、紀要本号に関稔先生に対する謝
意の一端を示すものとして表する次第です。誠にありがとうございました。（かたやま はるかた・本学教授）

関 稔教授 略歴および主な業績



【学 歴】

昭和三四年三月 北海道土別高等学校卒業
昭和三八年三月 北海道大学文学部哲学科卒業
昭和四〇年三月 北海道大学大学院文学研究科修士課程修了
昭和四三年三月 北海道大学大学院文学研究科博士課程満期退学

【在外研修】

昭和五二年三月 ナーランダー仏教研究所
(インド、昭和五三年三月まで)

【職 歴】

昭和四三年四月 駒澤大学附属岩見沢高等学校専任講師(昭和四四年三月まで)
昭和四七年四月 駒澤大学北海道教養部非常勤講師(昭和四七年三月まで)
昭和五二年四月 駒澤大学北海道教養部専任講師
昭和五三年四月 岩見沢駒澤短期大学専任講師(北海道教養部から移籍)
昭和五七年四月 岩見沢駒澤短期大学助教授
北海道大学文学部非常勤講師(昭和五九年三月まで)

- 昭和六〇年四月 岩見沢駒澤短期大学教授
昭和六〇年四月 岩見沢駒澤短期大学・駒澤大学北海道教養部教務課長（昭和六二年三月まで）
昭和六一年四月 駒澤大学北海道教養部教授（岩見沢駒澤短期大学から移籍）
平成元年四月 駒澤大学北海道教養部教務主任（平成三年三月まで）
平成四年四月 北海道大学文学部非常勤講師（平成六年三月まで）
平成五年四月 駒澤大学北海道教養部長（平成七年三月まで）
平成一〇年四月 苫小牧駒澤大学国際文化学部非常勤講師（平成一二年三月まで）
平成一一年三月 駒澤大学北海道教養部退職
平成一二年四月 苫小牧駒澤大学国際文化学部教授
平成一二年一二月 苫小牧駒澤大学アイヌ文化及び環太平洋先住民民族文化研究所長（平成一四年三月まで）
平成一四年四月 苫小牧駒澤大学国際文化学部長、駒澤大学評議員（平成一六年七月まで）
平成一五年六月 苫小牧駒澤大学長事務取扱（平成一五年七月まで）
平成一六年七月 苫小牧駒澤大学長、駒澤大学理事・評議員（平成一八年三月まで）
平成一八年四月 苫小牧駒澤大学学長補佐（平成一九年三月まで）
平成一九年四月 苫小牧駒澤大学学務顧問（平成二一年三月まで）
平成二一年三月 苫小牧駒澤大学退職

【学会および社会における活動等】

〔学会役員〕

- 昭和六〇年一二月 北海道印度哲学仏教学会常任理事（現在に至る）
平成三年五月 印度学宗教学会評議員（現在に至る）

〔共同研究〕

- 昭和五八年四月 文部省科学研究補助金総合研究（A）「北海道開教史の研究」に参加（昭和六〇年三月まで）
昭和六二年四月 文部省科学研究補助金総合研究（A）「仏教における生死観の総合的研究」に参加

(平成元年三月まで)

平成六年四月 文部省科学研究補助金総合研究 (A) 「インド的自然観の研究」に参加 (平成八年三月まで)

〔社会教育・生涯教育〕

平成元年度 滝川市福寿大学講師 (平成四年度まで)

〔審議会委員等〕

平成一六年四月 北海道苫小牧東高等学校評議員 (平成二一年三月まで)

平成一六年九月 室蘭開発建設部入札監視委員会委員 (平成一八年三月まで)

平成一六年九月 苫小牧市公営企業等審議会委員 (平成一九年三月まで)

〔教育研究業績〕

〔著書〕

一 『ブツダの生涯』 (原始仏典一) 共訳著 昭和六〇年四月 講談社

二 『ブツダのことばⅡ』 (原始仏典四) 共訳著 昭和六〇年七月 講談社

三 『ブツダのことばⅢ』 (原始仏典五) 共訳著 昭和六〇年一〇月 講談社

四 『ブツダのことばⅣ』 (原始仏典六) 共訳著 昭和六一年一月 講談社

〔論文〕

一 「ジャータカ・マラーに関する一考察」 (『印度学仏教学研究』一五―一、昭和四一年一二月、日本印度学
仏教学会)

二 「仏典に現われる「亀」について」 (『印度学仏教学研究』一七―二、昭和四一年一二月、日本印度学仏教学会)

三 「紹徳等訳『大乘随転宣説諸法経』について」 (『印度学仏教学研究』一八―二、昭和四五年三月、日本印度
学仏教学会)

四 「『遠い因縁』考」 (『印度学仏教学研究』二〇―二、昭和四七年三月、日本印度学仏教学会)

五 「『鳥と火』の話」 (『北海道駒澤大学研究紀要』七、昭和四七年一月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤
短期大学)

- 六 「初期仏教教団における異端者の問題」(『日本仏教学会年報』三四、昭和四九年三月、日本仏教学会)
- 七 「因縁物語序傷雑感」(『北海道駒澤大学研究紀要』九・一〇合併号、昭和五〇年一月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤短期大学)
- 八 「ブツダの笑い」(岡本素光博士喜寿記念論集『禪思想とその背景』、昭和五〇年七月、春秋社)
- 九 「仏陀とナーランダ」(『北海道駒澤大学研究紀要』一四、昭和五四年二月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤短期大学)
- 一〇 「tirachāna-kathā y tirachāna-kathika」(『北海道駒澤大学研究紀要』一五、昭和五五年三月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤短期大学)
- 一一 「愚かなパンタカ」伝承考(一)(『北海道駒澤大学研究紀要』一九、昭和五九年三月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤短期大学)
- 一二 「釈尊観の一断面」(『日本仏教学会年報』五〇、昭和五九年三月、日本仏教学会)
- 一三 「愚かなパンタカ」伝承考(二)(『北海道駒澤大学研究紀要』二〇、昭和六〇年三月、駒澤大学北海道教養部・岩見沢駒澤短期大学)
- 一四 「大乘寺所蔵資料目録」[曹洞宗 余市郡余市町](『北海道開教史の研究―個別寺院・神社・教会所蔵資料目録―』、昭和六〇年四月、北海道開教史研究会)
- 一五 「生苦考」(『印度哲学仏教学』二、昭和六二年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 一六 「生死観についての一考察」(『印度哲学仏教学』三、昭和六三年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 一七 「自殺考」(藤田宏達博士還暦記念論集『インド哲学と仏教』、平成元年十一月、平楽寺書店)
- 一八 「布施に関する一考察」(『印度哲学仏教学』五、平成二年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 一九 「クル国遊行考」(『駒澤大学北海道教養部研究紀要』二八、平成五年三月、駒澤大学北海道教養部)
- 二〇 「二人のペンナ」(今西順吉教授還暦記念論集『インド思想と仏教文化』、平成八年一二月、春秋社)
- 二一 「仏教における自然観」(『駒澤大学北海道教養部研究紀要』三二、平成九年三月、駒澤大学北海道教養部)
- 二二 「説話と教理の関係に関する一考察」(『駒澤大学北海道教養部研究紀要』三四、平成二二年三月、駒澤大学北海道教養部)

二三 「仏弟子スバッタ考」(『苦小牧駒澤大学紀要』五、平成一三年三月、苦小牧駒澤大学)

〔書評・紹介〕

- 一 梶山雄一他編『原始仏典(全一〇巻)』(『印度哲学仏教学』一、昭和六一年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 二 前田恵学編『現代スリランカの上座仏教』(『印度哲学仏教学』二、昭和六二年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 三 高崎直道博士還暦記念会編『高崎直道博士還暦記念論集 インド学仏教学論集』(『印度哲学仏教学』三、昭和六三年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 四 佐々木教悟著『インド・東南アジア仏教研究(ⅠⅡⅢ)』(『印度哲学仏教学』四、平成元年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 五 干潟龍祥・高原信一訳『ジャータカ・マラー』(『印度哲学仏教学』六、平成三年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 六 中村元監修・補註『ジャータカ全集(全一〇巻)』(『印度哲学仏教学』七、平成四年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 七 仏教思想研究会編『信(仏教思想一)』(『印度哲学仏教学』八、平成五年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 八 『前田恵学博士頌寿記念仏教文化学論集』(『印度哲学仏教学』九、平成六年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 九 上村勝彦・宮元啓一編『インドの夢・インドの愛』(『印度哲学仏教学』一〇、平成七年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 一〇 河野訓『漢訳仏伝研究』(『印度哲学仏教学』二二、平成一九年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)
- 一一 荒松雄著『インドと非インドーインド史における民族・宗教と政治』(『印度哲学仏教学』二三、平成二〇年一〇月、北海道印度哲学仏教学会)

〔項目執筆〕

一 「阿吽寺」「高野寺」(『日本名刹大事典』、平成四年八月、雄山閣)

〔雑誌等寄稿〕

- 一 「結婚式（インド・ベナレス近郊）」（『月刊ダン』九一四、昭和五六年四月、北海道新聞社）
- 二 「仏教のあれこれ」（『Aging 倶楽部』一〇四、平成八年九月、ネクスト）
- 三 「戒」（『Aging 倶楽部』一〇五、平成八年一〇月、ネクスト）
- 四 「姪にござい」（『Aging 倶楽部』一〇六、平成八年十一月、ネクスト）
- 五 「相好」（『Aging 倶楽部』一〇七、平成八年十二月、ネクスト）
- 六 「北面の涅槃像」（『会報』一一、平成九年五月、北海道印度哲学仏教学会）
- 七 「アンバパーリー女考」（『会報』一七、平成一五年五月、北海道印度哲学仏教学会）

〔新聞寄稿〕

- 一 コラム「読む」（北海道新聞、昭和五九年十一月一三日朝刊）
- 二 コラム「週刊らいぶらり」（北海道新聞、昭和六一年三月二四日朝刊）
- 三 コラム「読む」（北海道新聞、昭和六二年九月二二日朝刊）
- 四 「仏跡再訪」（北海道新聞、昭和六三年四月二日夕刊）
- 五 コラム「地域から意見・異見」（北海道新聞、平成六年六月一二日朝刊）

蜃気楼と浦島太郎

—海上の龍宮のイメージとその周辺・覚書—

Mirages and the Urashima Legend

林 晃平

HAYASHI Kouhei

キーワード：かいやぐら・蓑亀・四日市・桑名・東海道

要旨

蜃気楼は元来は蜃の吐息から出現する異境で、蜃は一般には蛤と解され、蓬萊と龍宮とは別個のものであった。しかし、江戸末期には龍宮と同一視されたために、龍宮が亀の吐く息から出現するという理解が成立する。ゆえにその当時の蜃気楼の名所として知られ四日市や桑名は、歌舞伎にも登場し、芝居絵としても描かれたものが存在する。四日市や桑名の海を背景に浦島と乙姫が描かれているものはこの蜃気楼と龍宮の縁によるものである。

序

一枚の錦絵がある。右側には左手に釣り竿右手に玉手箱を抱えて左膝をついた姿の浦島太郎、その左後ろには右手に団扇を持ち金の龍の髪飾りを付けた乙姫が描かれている。《図1》年玉杵に「豊国画」とあることから三代豊国と知られる。上半分には杵を作つて海の風景が背景として嵌め込まれている。右端には「雙筆五十三次 桑名」と画題が書かれ、一方左端には「廣重筆」とあり、その右に「桑名の海／冬暮白魚／網」の文字がある。印は「改」と「卯八」の名主双印ゆえ第五期の安政乙卯二年（1854）八月の刊行。掲出のものは版元印が空白であるが、舞鶴市糸井文庫蔵本などには「十」^{註一}と「丸久」とあり、それによれば丸屋久四郎と知れる。広重の風景画と三代豊国の役者絵を組み合わせたゆえ双筆という、当時人気の二人の絵を合せた趣向の錦絵であった。浦島は四代市村竹之丞^{註二}という。

ところで、浦島と乙姫を並べて描くことはありふれているが、その背景が伊勢国、今日の三重県桑名市となると、この組み合わせの意味がいま一つはつきりとはつかめない。夕焼け迫る海上に白魚を取るための網が大きく二つ描かれているだけである。しかし、秋里籬島の『東海道名所図会』卷之二にも「桑名の海^{うみ}にて、冬^{ふゆ}より春^{はる}に至るまで白魚^{しろいしな}を漁^あする事多し」とあり、まさにこの風景は詞書の「桑名の海・冬（の）暮、白魚網」の通り桑名の冬の風物詩であった。しかし、なぜ、桑名と浦島なのか。この錦絵を手がかりに浦島太郎と龍宮の従来知られ

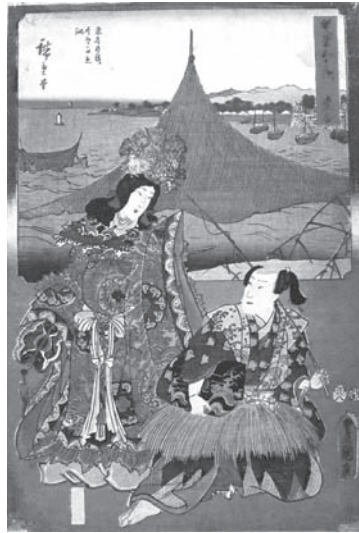


図1 「双筆五十三次 桑名」

なかった一面を探っていきたい。

蜃気楼

浦島太郎と桑名の手がかりを探るには、これに関連の絵を探すことであろう。この二人の姿とよく似た絵は他にも存する。同じく東海道五十三次を描いたもので、「五十三次之内／四日市 桑名」とある錦絵である。《図2》ただし、浦島に似て形ばかりの腰蓑に玉手箱を抱えた左藤をつく姿には「駿河之助」とある。また、乙姫同様に団扇を持った女は龍の髪飾りはないものの衣裳もよく似た唐様であるが、「太夫高窓」とある。絵師は年玉粹に「豊国画」で、同じ三代豊国、改印も前と同じ名主双印「改」と「寅七」ゆえ安政元年の七月刊行、版元は「八清」から山崎屋清七と知れる。浦島と乙姫ではないが、これは芝居絵と知られ、この年八月四日から江戸河原崎座で興行の河竹黙阿弥作『吾孺下五十三駅』の一場面である。

これは「五十三次天日坊」と通称される天一坊事件を題材にした歌舞伎だが、『歌舞伎年表』によれば「大道具大しかけ前後二日続き」とあり、その



図2 「五十三次之内／四日市 桑名」

一番目三幕目に「桑名浦嶋浪乙姫」として常磐津豊後大掾連中と浦嶋（竹三郎）侍女みるめ（権十郎）同かるも（和三郎）乙姫（しうか）と役者名が記されている。続く記事を追えば、初日には四日市の下に「龍宮／上るり」、桑名の下に「九條家／御舟」と注が付いている。この絵を所蔵する糸井文庫のホームページ上の解説では「坂東

竹三郎扮する北条駿河之助と、坂東しうか扮する高窓太夫が、夢の中で浦島太郎と乙姫になり対面するという幻想的な場面である」と記している。つまり、これは夢の場面であり、駿河之助はそのまま浦島太郎であり、太夫高窓は乙姫なのである。ゆえに四日市も桑名も芝居で登場する地名となる。そうすると先の浦島と乙姫も役者こそ違えこの芝居を描いたものであらうと推察される。

さて、この絵も背景は海であるが、その浪の向こうには龍宮城のような楼閣が描かれている。先の絵と違うのはここであり、さらに二人の間には大きな二枚貝が一つ描かれている。貝は蛤のようでその貝からは白い吹き出しが広がっていて、よく見ると海も楼閣もこの吹き出しから出ているようである。豊国にはこの時期同様の絵が他に七月に二枚八月に一枚の都合三枚知られる。芝居も好評だったのであらう。

ところで、この貝とそこから出ている海と楼閣は何を意味するものであらうか。同じ豊国に「東海道五十三対」の「四日市」と題する絵がある。《図3》名主単印「村」（村田平右衛門）とあり、「干」と「江堀小嶋板」「應需豊國画」「彫工房次郎」とある。弘化元年から三年の間（1844〜46）である。これにも背景には海上にやはり中国風な唐様の楼閣が描かれているのである。この「五十三次」のシリーズは美人とその背景に風景が対になって描かれ、その風景にまつわるエピソードが上部に記されている。四日市では次のようである。

那古海蟹樓

此浦より春夏の間、蟹樓海上にたつ。諺にいはいはく、伊勢太神宮、尾張の熱田宮へ神幸ありといふ。行幸旌蓋前



図3 「東海道五十三対 四日市」

後にあり。また諸侯行列の躰または樓臺宮殿のかたち鮮にて時に漁人見ることあり。たちまち須臾のあひだに消くとなる。按るに、潮水の氣、陽精に乗じてたち昇るなり。陽炎の類ひにやあらんとなり。

(適宜句読点を施す)

実はこの文章は先に引いた『東海道名所図会』巻之二に「那古海蜃樓」として既に記されているものの一部とほぼ同文である。《図4》寛政七年の序を持つ秋里籬島『東海道名所図会』がその成立では先行する。またこの後に続く四日市駅庁馬曹西村貞節甫の「那古浦蜃樓記」(寛政七年五月)が籬島の求めに応じて書かれたもので、それを見れば、この蜃樓の記事が西村の文を踏まえて書かれていて籬島のオリジナルと知られる。ゆえに「東海道五十三対」はその一部を流用したと考えてよいだろう。その文意を省略を補いながら以下に記す。

那古海では春夏に蜃気楼が海上に立つ。古くからの言いならわしによると、伊勢太神宮が熱田の宮へお出かけになるといふ。その様子は神輿に旗や傘が前後にある姿に、または諸侯の行列の姿に、または樓台宮殿の形に、姿形がはつきりと見えて、漁師たちが時折見ることがある。わずかの間に消え消えとなる。考えると、海水の気が太陽の精に乗じて昇るのである。かげろうの類なのであろうか。

この文章から描かれた樓閣が蜃気楼であることがわかる。しかし、この絵には蛤などの二枚貝は描かれてはい

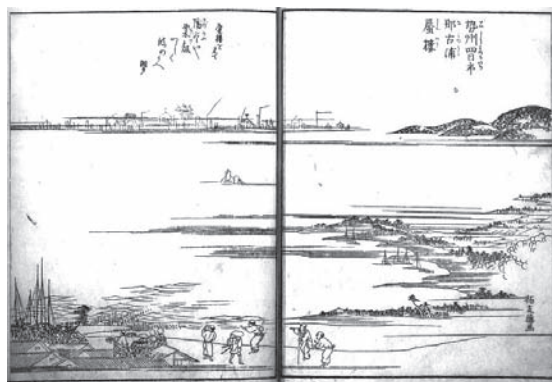


図4 『東海道名所図会』の四日市の蜃樓

ない。

『東海道名所図会』では蜃楼を「しんろう」とあつたものを「東海道五十三対」では「かひやぐら」と訓読している。確かに近世前期の『書言字考節用集』第一冊では「蜃樓」に右傍「カキヤグラ」左傍「カイノシロ」の訓が付されている。日本ではおそらく貝の吹き出した楼閣として貝櫓と解したのであるうか。

ところで、同時期の錦絵の中に蜃気楼を描いたものが他にもいくつかある。例えば四日市市立博物館は二〇〇六年十一月に「泗水のイメージ 浮世絵に描かれた四日市」という展覧会を開催し、その中で第二章の四に蜃気楼の項目を立てている。そこで出展された絵画を年代順に整理したものが以下の通りである。

○は桑名か四日市の蜃気楼を描いたもの、◎は蛤から蜃気楼が出現しているもの、●は浦島と乙姫に関わるが蜃気楼は描かれていないもの。番号は図録掲載番号である。☆は出展されていないものを参考までに加えたものである。また△は吐息から出現しているように見えるが蛤の描かれていないもの、▲は本来描かれるはずのものが省略されたものを示している。

- 97 秋里籬島 勢州四日市那古浦蜃楼 寛政七年1797序 東海道名所図会 浪花・柳原喜兵衛
- ◎ 54 春扇 四日市五十五枚統之内 文化年間1804～18 和泉屋市兵衛
- 47 三代豊国 東海道五十三対・四日市 弘化年間1844～48
- △ 83 広重 東海道張交図会・宮ノ庄野 弘化四ノ嘉永五47～52 伊場仙三郎
- ◎ 52 三代豊国 五十三次の内・四日市桑名 安政元年1854七月 駿河之助・太夫高窓
- 66 三代豊国 五十三次之内・桑名四日市 安政元年1854七月 駿河之助・太夫高窓

- 67 三代豊国 (五十三次之内・桑名四日市) 安政元年1854八月 駿河之助・太夫高窓
- 55 広重・豊国 双筆五十三次・四日市 安政二年1855八月 那古浦／蜃気楼
- ☆広重・豊国 双筆五十三次・桑名 安政二年1855八月 (浦島と乙姫)
- ◎ 51 国貞 (二代?) 桑名・蜃気楼 三枚組 文久二年1862八月
- 49 周磨 (暁斎) 東海道名所之内 桑名蜃気楼 文久三年1863
- 48 二代広重 東海道・四日市 元治元年1864二月
- 50 二代国貞 末広五十三次・四日市 慶応元年1865閏五
- ▲ 56 国周 五十三次之内・四日市 明治四年1871十月 西行・翫雀／うつしへ・家橘
- △ 53 芳虎 書画五拾三駄・四日市 明治五年1872九月
- 60 広重 蜃気楼図 (肉筆) 双筆五十三次・四日市に酷似
- 参3—1 蜃気楼と大蛤図 書画集帖・松字帖
- 参3—2 蜃気楼図 1799～1882 書画集帖・松字帖

これを見れば次のことが確認できる。四日市の蜃気楼は既に寛政年間に『東海道名所図会』に描かれていた。冒頭に引いた「雙筆五十三次」も「四日市」(「桑名」の版元落款改印なども「桑名」と同じ八月)では風景としては「那古浦／蜃気楼」が描かれていた。広重はこの隣り合う二つの宿を桑名は白魚漁、四日市は蜃気楼と描き分けていたのである。また蛤の吐息から出る蜃気楼は三代豊国だけでなく、それ以前に既に春扇(二代春好)が描いていることもわかる。また管見ではこれ以前に浮世絵で蛤の吐息を描いたものについては鳥居清満「沢村宗

十郎の京野次郎」と奥村政信「蛤や稲葉」の二点を確認している。

ついでに蛤の吐息を描いたものとして注目するものを挙げておく。寛政二（一七九〇）刊行の市場通笑作の草双紙『即席耳学問』（蔦屋重三郎）である。またこれに関連して『黄表紙総覧』図録篇により絵題簽を見ると、蛤の吐息の吹き出しから内容に関わる絵が描かれているものが三点ある。すなわち、寛政四年壬子（一七九二）の鶴屋、寛政九年丁巳と享和元年辛酉（一八〇一）の泉市（和泉屋市兵衛）が版元のものである。この意匠と内容との関わりは不明だが、絵題簽の常としてどれも同じ版元の複数の作品に跨がって使われていることから、作品内容よりは当時ににおける話題性から用いられたのではないかと考えられる。^{〔注四〕}

以上のことから一八〇〇年前後には四日市の蜃気楼は既に話題となっていた。それゆえ將軍上洛の折は四日市では望遠鏡で蜃気楼を見るといふ名所絵がいくつも描かれることになる（48・49・50）。〔図5〕また、その蜃気楼が蛤の吐息から生ずるものであるという理解もこれらの絵を通じて人々にあつたこともいえるのであろう。

蜃

蜃気楼は紀元前の昔から認識されていた。司馬遷の『史記』にも既に記されている。天官書第五に「海旁蜃氣象樓臺、廣野氣成宮闕」（海旁の蜃気は楼台を象り、広野の気は宮闕を成す）とある。海と野が対比され、それは気によって起こるものと考えられていたようだ。海の蜃気楼は海市と、山の蜃気楼は山市とも呼ばれていた。



図5 二代広重「東海道・四日市」

しかし、この文ではそれを出現させるものが「海旁蜃氣」と「廣野氣」で完全な対になっていない。広野の氣に對して海旁の蜃氣なのである。その楼台をかたちづくる蜃氣とは何なのだろう。蜃の氣なのだろうか。そもそも「蜃」とは何であろう。今までは蛤であることを前提のように記してきたが、実は一概にはそういえないことを確認しておきたい。

前出の『書言字考節用集』の説明では「一者介蟲。蛟之屬。春夏、間嘘氣成樓臺城郭之狀。又謂之海市。詳「本草」「五雜組」「文苑彙雋」(蜃楼は介虫なり。蛟の属なり。春夏の間、氣を嘘き楼台城郭の状を成す。またこれを海市と謂ふ。「本草」「五雜組」「文苑彙雋」に詳し。)とある。介は堅い殻を持つ類の動物、つまり貝や亀のなかまを指す。しかし、一方で蛟之属とは、蛟が「みずち」という動物、すなわち蛟龍(説文では角のない龍をいう)のなかまであり、蛟蜃という語も「みずちと大はまぐり」との意味もあるが蛟龍と同じ意味ともいう。例えば『和漢三才図会』でも卷第四十五・龍蛇部に蛟龍の後に蜃を載せ、『本草綱目』を引き「蜃、乃蛟之属、状亦似蛇而大、有角如龍状。」(蜃は乃ち蛟の属にして、状はまた蛇に似て大なり。角有りて龍の状の如し。)と説き、その挿絵は確かに龍の姿のように描かれているのである。そして「食燕子、能吁氣成樓臺城郭乃状、将雨即見名蜃楼。」(燕子を食し、能く氣を吁きて楼台城郭の状を成す。将に雨らんとするに即ち見ゆ。蜃楼と名づく。)とあり、この龍は燕を食べて蜃気楼を吐き出すという。しかし、やはり一方で『月令』の「雉入大水為蜃」(雉大水に入れば蜃と為る)を引き「蓋海蛤亦有名蜃者。而同名異物也。羅願以為雉化之蜃未可知、然否」(蓋し海蛤にもまた蜃と名る者有り。而同名異物なり。羅願以て雉の化したるの蜃と為るを未だ知らず、然るや否や。)としている。

さらに卷第四十七・介貝部では「車螯」(わたりかひ)の項目では「大蛤總曰蜃。不專指車螯也」(大

蛤を総て蟹と曰ふ。専ら車螯を指すにあらざるなり」として続いて「又與^二蛟蟹之蟹^一同名異物」（また蛟蟹の蟹とは同名異物なり）とも記す。本文の説明では『本草綱目』を引き「此物能^ク吐^テ氣^ヲ為^シ樓臺^ヲ、春夏依^{シテ}約^シ島激^ニ常^ニ有^リ此氣^一。其類有^二數種^一」（此の物能く氣を吐きて樓台を為し、春夏に島激に依約して、常に此の氣有り。其の類數種有り）とする。大蛤はよく氣を吐き樓台を作り、春夏は海辺にかすかにいつもこの氣がある。

ところで、『重訂本草綱目啓蒙』卷之三十九・鱗之一・龍類には蛟龍の次に付録として蟹を載せている。初めに「龍類ニシテ和産詳ナラズ」とし「同名アリテ、車螯（オホハマグリ）モ蟹ト云コト註ニ詳ナリ」と明らかに蛤の類の蟹氣樓を否定しているようだ。しかし、既に見てきたように錦絵に描かれている蟹氣樓は蛤から出現するものばかりである。庶民感覚としては身近な蛤が解釈しやすいのではなかったのか。

『重訂本草綱目啓蒙』では続けて説く。「蟹樓ハ本邦ニモ多シ。勢州桑名ニテ、キツネノモリト云、奥州津軽ニテ、キツネダチト云。越中魚津浦ニテハ喜見城ト云。ハ略^レ芸州ニテ四月巖島ノ山ノ後ノ海上ニツヅキテ、屏風ノ如ク諸物ノ形象ヲ現ス。綠色アリ、紅色アリテ美ハシ。山前ニアレバ色深ク、海前ニアレバ、色浅シ。コレヲホウライジマト云。是皆、海氣ノナス所ニシテ、蟹龍ノ氣ヲ吁スルニ非ズ。」と記す。蟹氣樓の出現は桑名ばかりではなく、富山県の魚津は今も著名であるが、北は津軽から安芸の宮島の巖島でも見られたという。宮島では特にこれを「ホウライジマ」と呼んだようである。おそらく蓬萊島、すなわち中国で古くから説かれる神仙思想の三神山の一つ、方丈、瀛洲と並ぶ蓬萊、蓬萊山のことであろう。これも『列子』湯問第五や『史記』卷第二十八・封禪書第六に見られる。この蓬萊島の呼称が興味深い。というのも所謂御伽草子に『蓬萊物語』があるからである。

蓬萊山の不老不死の薬を手に入れる経緯を語る『蓬萊物語』には亀の背に戴かれた蓬萊山の絵が描かれている

ものが多い。その支える亀の数は六つと記されるが、また本によってはただ一つの亀にも描かれている。同様に異なるのが、その脇に描かれている蜃気楼のようなものの表現である。蛤の吐息から楼閣が出現する凶柄は蜃気楼を念頭に置くものであろう。本文では「又溟海波のうちに、大蜃のはまぐりありて氣を吐く。その氣にしたがひて五色の雲たなびき、雲の上に三つの宮殿あり。鳳の莖高く聳え、蛟のうづばり長くわだかまれり。すべてあらゆる宮殿樓閣、嚴淨綺麗いさ申すばかりなし。」(近古小説新纂・九五頁)と記されるものである。これは蜃気楼のことをそのまま記したとはいいいがたい。文脈からは蓬莱山というよりはおそらくはその直前の「天上に大清真、大玄宮、大眞宮などと、そのかみ世界のはじまりしその古へよりこのかた、長生不老の大神王天帝の都あり。」(同)とあるものを具体的に述べたものであろう。あるいはそれを蜃気楼とも解したのかも知れない。

この場面について、例えば宮内庁三丸尚藏館藏繪卷『蓬莱山繪卷』や実践女子大学図書館藏繪卷『蓬莱山』などは一見してその貝殻の模様から蛤とわかるように描かれている(図6)。しかし、この本来二枚貝であるはずの「はまぐり」が、巻貝に描かれているものが存するものである。例えば京都大学文学部藏繪本『ほうらい物語』がそうである(図7)。これは京都大学の絵師の単なる錯誤ではない。他にもフランス国立図書館藏繪卷『蓬莱山』や石川透氏藏繪卷『蓬莱山』などに



図6 実践女子大学藏繪卷『蓬莱山』



図7 京都大学文学部藏繪本『ほうらい物語』

も見られるのである。^{〔五五〕}さらには管見では日本から遠いロシアのナナイの衣装箱の意匠としても描かれていたのを確認している。^{〔五六〕}それについても巻貝の吐息からは二層の楼閣が出現するが、その結構が日本で描かれるものとは異なるので単なる模写の類ではないと思われる。これも蜃のヴァリエーションの一つといえるであろう。

蓑亀と龍宮

ここに一つの根付がある。表には浦島太郎と乙姫が彫られている。青海波の背景に、右側には右手に釣り竿を持って肩に担ぎ、左手に玉手箱を抱えた浦島太郎、左側には龍の髪飾りをして団扇を胸に抱えた乙姫の像である。冒頭の錦絵とよく似た二人の像である。紐穴のある裏側には蜃気楼から出現した唐様の楼門が彫られている。とすれば「双筆五十三次」の桑名よりは「桑名浦島浪乙姫」を描いた三代豊国の絵に近いと思われるかもしれない。しかし、これまで見てきたものとは大きく異なる部分がある。その吐息は蛤ではなく亀の口から出ていることである。《図8》なぜ、亀なのか。これまでのものは蜃は龍か貝であり、亀はなかった。亀も蜃として描かれたのであろうか。また、このような図はどのような経緯で生み出されてきて、何を意味するものであろうか。

亀の吐息を描いたものは日本ではあまり見掛けないが、李氏朝鮮時代の民画ではよく見掛ける図像である。「十長生」といわれる吉祥物を描いた絵画では、亀の口から息が出ていることが多く、またこれは現在でも掛幅など



図8 根付の亀と龍宮(裏)と浦島と乙姫(表)

に描かれているものである。《図9》韓国特有の文化なのか日本や中国では見掛けることは少ない。しかし、この絵によく似た花器を見ることはある。例えば次のようなものである。《図10》遠野市の柳翁宿客室に置かれてあったものである。一般に亀型薄端花器と呼ばれるものである。亀の口から出ている漏斗状のものが何を意味するかは詳らかではないか、おそらくは李朝の民画に由来するものではないだろうか。

この異形の花器がいつ頃日本で製作され始めたのかははっきりとはしないが、参考になるものとしてこの花器の図像が載る書物がある。未生斎広甫編『插花さくらの香』という文政四年（一八二二）刊行のものである。ここに未生斎一甫の作品図として掲載されていて、既にこの頃には製作されていたことがわかる。《図11》岩の上に乗って息を吐く亀は民画に多く描かれている。おそらくはその民画の意匠を流用して成立したのであろう。しかし、これだけでは亀が蜃気楼に結びつく手がかりとはならない。もう一度根付を含めて四つの亀の図像をよく見直してみよう。すると亀の尾の形状に違いがあることに気がつく。図8と図10は尾が房状になっている所謂蓑亀^{（まじ）}なのである。この蓑亀は近世初期に流行する日本独自の亀である。ゆえに韓国のものにはなく、それを模したと考えられる未生斎の花器にもない。蓑亀は特に浦島太郎との関わりが深く、船で龍宮に向かった浦島が、後に亀に乗って行くことに変化していったのは、この亀の出現によると筆者は



図10 柳翁宿の花器



図9 民画の息を吐く亀

考えている。^{〔五八〕}だから龍宮とも関わりの深い亀なのである。つまり浦島と龍宮をつなぐ重要な役割を帯びた亀なのである。

ところで、既に見てきたように桑名や四日市に浦島が関わるのは、その海上に出現する蜃気楼を龍宮に見立てたからである。そしてその見立てはそのまま龍宮と蜃気楼を直結させ、同一視する方向へと向かう。それは龍宮も蜃気楼のように海上に描かれていくことを容認するのである。例えば時代は少し下るが明治十九年の月岡芳年「浦嶋之子歸國從龍宮城之圖」(二枚組)を見てみよう。《図12》全体に大きく浪が描かれ、左に大きく亀に乗って龍宮から帰る浦島を描き、右上にそれを見送る乙姫たちと龍宮を描いている。そしてその二人の後ろにはかすかに龍宮が描かれているのである。全ては海中ではなく波の上の世界なのである。この絵には彼特有の斬新さも見られるが、この発想は海上の龍宮の是認という前提がなければ受け入れ難いものであろう。しかし、何も海中の龍宮が蜃気楼との関わりで急激に浮上したわけではない。龍宮はもともと海上にも存在したのである。

現在の絵本などの原典と考えられている所謂御伽草子『浦島太郎』にも多くの諸本があり、現在のものとは異なる部分が多い。何よりもどの本でも亀に乗ってはいない。諸本はその所収和歌から大きく四つに分類できる



図11 未生齋一甫の亀型薄端の図



図12 月岡芳年「浦嶋之子歸國從龍宮城之圖」

が、I類の諸本は書誌的に見ても内容からも古態を残すものが多い。その中において高安本・慶応本には「かめのみやこ、ほうらい」ということばが登場し、行き先は蓬莱山であり、龍宮ということばは出てこない。蓬莱は亀が支えている島であるゆえやはり亀の都であったのだろう。龍宮ということばが出てきても、その龍宮は船で出かけ船で帰って来たのであるから、そもそも海上にあったと理解すべきであろう。龍宮は湖底や海底などの水底にあるという理解も否定できない。しかし浦島太郎に関する限り、龍宮は海上にもあり、さらに蓬莱と龍宮の差異も曖昧な存在であったのである。もともと、蓬莱と龍宮の関係は先に引いた『蓬莱物語』によれば、「上には梵天の果報の徳をうけ、下には龍宮の変化無方のところより、現れ出し山なれば、なじかはこの世に類あらん」(新纂・九三頁)とあり、龍宮から誕生した山と解しているようであるので、その根は同じ異界と考えるべきなのかもしれない。

また、蜃気楼が龍宮と極近い存在であったことは、先に挙げた『即席耳学問』にも見られる。大黒天に隠れ蓑笠を借りた徳田屋新右衛門は、七里が浜で大蛤を見る。「此大蛤は元が学者故、蜃気楼という、唐の屋造りを吹いて楽しみけるを、新右も面白き故、ふわりとその蛤に乗りければ、段々と底へ沈みける。」と亀ならぬ蛤は新右衛門を龍宮へと連れて行くのである。蓑笠の徳があるので、水にも濡れないで龍宮にたどりつき、こっそりと龍宮を見物する。

こうした流れの中に蜃気楼を置いてみると、容易にそれまでの蓬莱や龍宮と同一化できる可能性があることがわかる。それ



図13 木曾街道六十九次之内・福島

て、さらにここで問題となる蜃について、先に引いた『和漢三才図会』では蜃の説明に次の記述もあった。「陸佃^カ云蛇^{ツルミテ}交^レ龜^ト則生^レ龜^ヲ、交^レ雉^{ニテ}則生^ス蜃^ヲ。物異^{ニシテ}而感同也。」（陸佃が云く、蛇龜と交みて則ち龜を生じ、雉と交みて則ち蜃を生ず。物異にして感同じきなり。）とある。こうなる
と蛇は亀も蜃も生むことになり、亀も蜃も親違いの兄弟姉妹であるという
理解ができるのである。以上により、蛤の吐く息から出現する蜃気楼と同
じく、蓑龜の吐く息からも龍宮が出現する可能性があるといえよう。そう
した視点を踏まえないう。《図13》木曾の山の中で浦島太郎が描かれる所以は、
理解しがたいであろう。《図13》木曾の山の中で浦島太郎が描かれる所以は、
寢覚床があるからであるが、さらにそこに亀が描かれ蜃気楼のようなもの
が出現するのは、それが龍宮を表しているからである。またそ
れゆえに次に示す『本朝千字文』口絵も蜃気楼として現れた龍
宮を描いたものと見なしてかまわないのではないか。《図14》
山の向こうから雲か霞のようにたなびいて見えるものには、か
すかに楼閣の形が見える。これも龍宮を表しているのである。

この蛤から出現する龍宮のイメージは一旦誕生するとわかり
やすく受け入れられ、近代になっても案外に引き継がれている。
例えば近代的発想で政治を改革しようと民主主義のために国会



図14 『本朝千字文』口絵の
蜃気楼として現れた龍宮

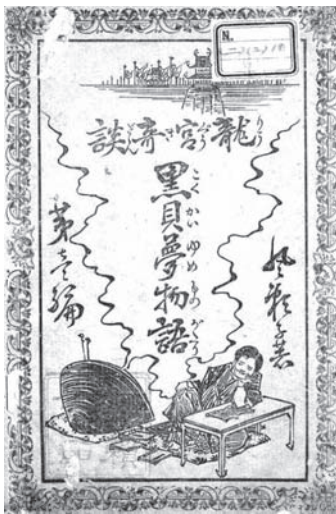


図15 『黒貝夢物語』表紙

の設立を求める啓蒙書『黒貝夢物語』においても、その表紙には蛤が描かれていたのである(図15)。黒貝は国会を意味し、亀に連れられて訪れた異境で民主主義を知るのであるという、浦島に筋立てを借りた異境訪問譚である。これなどはむしろ時代について行けない庶民のために江戸の戯作を引きずったものと見るべきかもしれない。そして、この亀と龍宮のイメージは明治の世になっても引札によって広まっていくのである。(図16)

結(小樽・龍宮閣)

いつの時代でも人々は、異境に対する憧れと羨望を持っている。それは身近であって、しかも隔絶されたところがあればあるほど話題となる。蓬莱、龍宮、蜃気楼という異境は海の向こうにあって人々の興味を誘い常に注目を集めさせてきた。蜃気楼は眼前の海上に忽然と出現し、確認をされないままに姿を消してしまふ。そんな海上都市であり、目の前に見えていなくてもたどりつけない異境であった。その異境が海上という要素から人々の脳裏には一元化されていった。それが近世の末だったのだろう。

特に将軍御上洛を題材に描かれたもので蜃気楼を見る将軍たちとおぼしき錦絵の図像は象徴的である。迫り来る体制崩壊の危機の中で、彼らは海上に何を見たのであろうか。現在、将軍の蜃気楼御覧を史実として確認できないことから、この画題そのものが絵空事の可能性もあるが、それを絵として描くことが、その時の人々の気持



図16 引き札の亀と龍宮

ちを表現していたのではあるまいか。

かつて北海道小樽市のオタモイに龍宮閣という想像を絶する建築物があった。昭和八年にオタモイの断崖に海に突きだして造られた三層の楼閣である。近くに造られた遊園地や弁天堂などとともによくの人を集めたという。《図17》もちろん入り口を示す地には龍宮門も建設された。龍宮閣は途中で増築されたらしく、さらに立派になった建物の写真が絵葉書などに残っている。なぜここにこの建物が、という思いをだれもが持つであろう。しかし、この周辺の地が古来「高島おぼけ」と呼ばれる蜃気楼の出現地であることに思いを致す時、ある程度の納得ができるのではないだろうか。それは建物の結構やたずまいだけではない。海上に出現する蜃気楼の龍宮をより間近に見るところができる場所、それこそが龍宮閣であったのではないか。以上の追跡からそう感じるのである。

第二次世界大戦中に休止していた龍宮閣は、戦後の昭和二十七年五月、再開を目指して改築中に出火炎上したという。その後の残骸は解体され、今は断崖に土台と鉄骨を残すのみである。しかし、建物はなくともその向こうに出現する蜃気楼がある限り、龍宮閣はずっと龍宮閣として存在するのではないだろうか。



図17 海水浴客でにぎわうオタモイの海岸と龍宮閣・絵葉書／右上が龍宮閣

注一 舞鶴市糸井文庫のホームページ (<http://www.arcritsumei.ac.jp/archive01/theater/html/maiduru/index.htm>)による。なお、掲出の図版は浮木庵蔵本による。糸井文庫にくらべ版元印がないだけでなく、色も異なり紫と赤

が特徴的な幕末の後刷りと思われる。

注二 この「東海道五十三対」には上方において貞広・貞芳がそのまま流用した四枚一面の天満屋喜兵衛刊行の上方版があるようだ。オオサカ・プリント (<http://osakaprints.com>) によれば出版は Circa late 1860s - 1870s (compiled by 1882) とされる。絵はほぼ同じだが詞書に異同があるようである。おそらくはその人氣に評判によって上方でも刊行されたのであろう。これにより江戸でも上方でも四日市桑名の蜃気楼はかなり知れ渡ったと思われる。

注三 振り仮名を除く主な異同を記せば以下のようになる。前半部分を省略。諺にはく「諺に云ふ 尾張〓尾 行 幸〓その形鳳輿輦行幸 宮殿のかたち〓宮殿の相 鮮にて〓鮮やかに見えて 漁人〓漁人時々 按ずるにの前に」また尾州鳴海浦などにも春の頃見ゆるとなり。また西国北国などにもあり」の二文あり。以上の如く文脈からも「東海道五十三対」の詞は節略と考えられる。

注四 参考までに刊行年とともに書名と所在番号を以下に示す。

寛政四年壬子（一七九二）鶴屋、蛤の吐息を描く。『霞之偶春朝日名』（山東京傳）〈中・二四四〉、『怪物徒然草』（山東京傳）〈中・二四五〉、『唯心鬼内豆』（山東京傳）〈中・二四六〉、『鼻下長物語』（芝全交）〈中・二五二〉、『神傳路考由』（氣象天業）〈中 二六八〉

寛政九年丁巳（一七九七）泉市（和泉屋市兵衛）、蛤の吐息を描く。『富士色板絞會我』（氣象天業）〈中・五四九〉、『三世相郎満八筭』（氣象天業）〈中・五四九〉、『唯頼大悲智慧話』（氣象天業）〈中・五八六〉

享和元年辛酉（一八〇二）泉市（和泉屋市兵衛）のみは亀の吐息を描く。『寛政三十四年日本一癡鑑』（式亭三馬）〈後・

四五〉、『昔嘶枯木花』（氣象天業）〈後・一〉、『敵討布施利生記』（氣象天業）〈後・一一〉

注五 以下図版の参照先を示しておく。

- 三の丸尚蔵館蔵絵巻 蓬萊物語 二枚貝 『近世絵巻の興起―八物語り絵の諸相』 図録・一九九七年
 実践女子大学図書館蔵絵巻 二枚貝 『よこはまの浦島太郎』 図録・横浜市歴史博物館・二〇〇五年
 京都大学文学部蔵絵巻 巻 貝 『京都大学蔵むろまちものがたり』 第六巻・臨川書店・二〇〇〇年
 フランス国立図書館蔵絵巻 巻 貝 『奈良絵本集パリ本』 古典文庫・第五八二集・古典文庫・一九九五年
 石川透氏蔵絵巻 巻 貝 『室町物語影印叢刊』 22 三弥井書店 二〇〇五年・22頁
 注六 アムール・ハバロフスク州郷土博物館蔵。二〇〇一年一〇月国立民族学博物館「ラッコとガラス玉」展での展
 示品。

注七 蓑亀の画像とその変遷に関しては別に拙稿「亀のリアリズム―人形玩具から見る蓑亀―」（人形玩具研究・第一
 九号・二〇〇九）において言及しているのでそちらを参照されたい。

注八 江戸期の蓑亀の詳細については拙著『浦島伝説の研究』（おうふう、二〇〇一年）第四章第二節「蓑亀の登場」
 を参照されたい。

注九 浦島の訪問先の変遷を含め異境に関することは、別に執筆の拙稿「異国・異界 『浦島太郎』をめぐる」へ徳
 田和夫編『お伽草子百花繚乱』（笠間書院・二〇〇八・一一・一五）所収Vを参照されたい。

図版目録

- 図1 「双筆五十三次 桑名」浮木庵
 図2 「五十三次之内／四日市 桑名」浮木庵
 図3 「東海道五十三対 四日市」舞鶴市糸井文庫

- 図4 『東海道名所図会』四日市市立博物館
- 図5 「東海道・四日市」浮木庵
- 図6 実践女子大学蔵絵巻『蓬萊山』実践女子大学図書館
- 図7 京都大学文学部蔵絵本『ほうらい物語』京都大学文学部
- 図8 根付の亀と龍宮と浦島と乙姫 浮木庵
- 図9 民画の息を吐く亀 浮木庵
- 図10 柳翁宿の花器
- 図11 未生齋一甫の亀型薄端の図『插花さくらの香』未生齋上田広甫全集
- 図12 月岡芳年「浦嶋之子帰国従龍宮城之図」浮木庵
- 図13 「木曾街道六十九次之内・福島」舞鶴市糸井文庫
- 図14 『本朝千字文』浮木庵
- 図15 『黒貝夢物語』表紙 舞鶴市糸井文庫
- 図16 引き札（浦島と亀と龍宮）浮木庵
- 図17 海水浴客でにぎわうオタモイの海岸と龍宮閣・絵葉書 浮木庵
- 付記 図版の掲載にあたっては、京都大学大学院文学研究科、実践女子大学図書館、舞鶴市教育委員会、四日市市立博物館から許可を戴いた。ここに明記して謝意を表す。

(はやし こうへい・本学教授)

婚姻法史にみる明文規定と実態

A Study of Common Perceptions of Marriage Law

高嶋 めぐみ
TAKASHIMA Megumi

キーワード：大宝律令・父権・母権・婿取婚・嫁取婚

要旨

七世紀から八世紀にかけて導入された律令法は外国法の継受であり、導入直後は生活実態と乖離していた。それをうめたのはやがて生成した公家法、本所法であり、それがやがて武家法を形成していく。これはわが国の固有法であるので実態に即したものとなり、それは婚姻生活においても例外ではない。その過程で神代以来の母権的婚姻形態は父権的性格へと変質していく。本稿は婚姻法の視点から紙に書かれた法と現実に行われる法的生活の違いに焦点を当て、生きた法の姿を解明しようとするものである。

- 一、はじめに
- 二、律令法における婚姻
 - (一) 婚姻成立要件
 - (二) 婚姻の効果
 - (三) 離婚
- 三、中世の婚姻
 - (一) 鎌倉・室町幕府法にみる婚姻
 - (二) 離婚
- 四、おわりに

一、はじめに

律令法を継受した体制のもと、国家は家父長権の強化をはかり、儒教的論理に基づいて家庭道德の枠をつくらうとした。従って婚姻法も家父長への絶対服従を根幹としている。夫と妻との関係を尊長、卑幼と定め、離婚については「七出之状」「三不去」とし、財産も夫婦同財の原則とするなどの規定を設けた。法体系としての婚姻形態は嫁取婚を前提としたが、上代七、八世紀におけるわが国の婚姻形態の実態は固有の慣習が重視されており、母系社会を背景とした婿取婚は大宝令によって継受された漢民族的家父長型婚姻に対して同化を示さずに経緯している。このことは『万葉集』などの歌にも表現され、女の生活実態は実におおらかであったことが窺える。母

権的風習が未だ遺され、親から生活保護され、財産も男の兄弟と同様に分け与えられている。これは妻間婚に由来するもので、女が家に留まりそこへ男が通ってくる形態が一般的に行われていたからである。家は母中心の母系社会であり、子どもたちは母の家で生涯を過ごし、財産及び家系は母から子へと受継がれた。

本稿は、律令法に同化せずに経緯した婚姻の実態と、現実のものとして適応するに至った背景を文学、慣習などから考察するものである。

二、律令法にみる婚姻

母系社会を背景とした婚取婚は、唐令式家父長型婚姻に同化せずに経緯した。このことは『万葉集』などにも表現されるように、婚姻は男女の自由な合意による結合から始まり、夫婦別居制の形式をとるものが多かった。中国には「不^二以^レ礼交^一」を姦とする伝統的な礼の觀念があり、婚禮の礼によらない男女関係の情交は一切認められていなかった例などは律令の法文通りに実行されない規定の代表的なものである。

律令法継受の律令体制では、これに基づく婚姻制度が史料としては存在している。まず一定の様式による婚礼を経て婚姻することを要したので、礼に適う婚姻でなければ正規のものとは認められなかった。すなわち近代法にいう要式行為だったのである。婚禮の様式は『儀礼』に規定する「六礼」を以って執り行われた。媒人を通じて男家より女家へ婚姻を申入れる「納采」、女の生母の姓氏を問う「問名」、吉兆を女家に告げる「納吉」、男家より女家に娉財を納める「納徵」、婚姻の日取を決める「請期」、嫁迎えの儀礼を挙げる「親迎」がある。わが律令法の婚姻規定は、唐令を模倣して作られたものであり、婚姻法もまた例外ではない。律令が採用され、男中心の社会が形成されつつあったが、わが国独自と考えられる条項は、主婚の就任に際して外父母の地位が高いこと

程度に過ぎない。

わが国の婚姻形態は婿取婚が基本となっていた。婿取婚とは婚姻生活の場、すなわち婚所が女(妻)方にある婚姻の総称であり、妻家側から婿を選んで女の家に住着かせる形式である。特質は妻方に主体性があること、家は女(妻)のものであるという考えを基礎としていること、氏姓は完全に父系でありながら家の性格の実態は母系であり、息子・嫡孫を排し娘夫婦と外孫を同居家族とすること、女の地位が高いことなどがあげられる。奈良時代から平安時代初期にかけての婚礼儀式は「露頭」の儀式を中心となる。男が女のもとに通ってきた三日目に「三日餅の儀式」を行い、その後公然と女の家に住着く婚姻形態であり、六礼に従った婚姻手続ではない方式がわが国の婚姻習俗であった。婿取婚の形態は平安中頃の『大和物語』における三條右大臣定方女と藤原師尹との婚姻周辺からみえ始め、平安前期を通じて行われる。平安末になると大江匡房の『江家次第』にも「執事」として収録されている。この形態は鎌倉時代以降も続けられた。

婿は「婿」の俗字といわれ、婿とも書かれる。「ムコ」の意味について、十世紀初頭の辞書『新撰字鏡』に「婿、毛古(もこ)又加太支(かたき)」とある。「かたき」とは仇敵のことではなく娘の相手という意味を持ち、「向く」あるいは「迎える」と関連性を指摘されている。¹⁾

高群逸枝氏の婿取婚区分は前婿取婚、純婿取婚、経営所婿取婚、擬制婿取婚とし、²⁾ 洞富雄教授は「純婿取婚、経営所婿取婚、擬制婿取婚は平安貴族社会における婚姻生活を示したものと認められるが、貴族という特別な社会から生まれた婿取婚・婿住婚を一般庶民もこれと同様の過程を経たとみなすことは、歴史的方法を無視した非科学的解釈であるとし、平安時代といえれば既に父権的家族形態の進展が著しかった時であるし、そうした時代に母権的性格を持った招婿婚の一般化が実現したと考えるのは時代錯誤である」との考えを示されたが、その³⁾

他諸々の説がある。特殊階層として特殊な社会を形成していた貴族や、「家門の誉れ」意識が強まり武力を基盤として成立する武家では、律令法と相通ずる父権的家族の進展が見出され婿取婚が定着し始めた。しかし庶民は上代以来の母系的家族形態を残し、夫婦別居による女の独立性も維持されていた。このことは、財産相続権が認められていたことから窺える。社会一般に母権的性格を持った婿取婚が行われていたというよりも身分階層による違いがあることを考慮すべきであろう。公家はもともと女系の暮らしをしており、律令法を取入れたため嫁取婚に変わらざるを得なかった。その背景には、公家は都に住み、自分たちの地位は律令に基づいたからである。女は家の主となり家産と家名が継承され、女が動かないという点においては婿取婚と同じであった。

当時の婚姻の実態をあらわす代表的な『伊勢物語』のなかにくつかその記述がみられる。「梓弓」に、「をとこ、宮づかへしにとて、別れおしみてゆきけるままに、三年こざりければ、待ちわびたりけるに、いとねむごろにいひける人に、今宵あはむとちぎりたりけるに、このおとこきたりけり。『この戸あけたまへ』とたたきけれど、あけで、歌をなんよみて出したりける。

あらたまの年の三年待ちわびてただ今宵こそにまくらすれ
といひだしたりければ、

梓弓ま弓槻弓年をへてわがせしがごとうるはしみせよ
といひて、去なむとしければ、女、

梓弓引けど引かねど昔より心は君によりにし物を
といひけれど、おとこかへりにけり。女、いとかなしくて、しりにたちてをひゆけど、えをいつかで、清水のある所に伏しにけり。そこなりける岩に、およびの血して書きつける。

あひ思はで離れぬ人をとどめかねわが身は今ぞ消えはてぬめる」

とある。法体系上は律令を意識して「三年來ざりければ」のことがみられるが、実際は三年待たなくとも離婚は可能であった。また「新枕」の儀式は婿取婚の儀式の一つであり、婚姻開始を意味する。この儀式が妻方の親の権限下で行われたことは、上代以来の固有法の流れを汲み、非律令法的婚姻実態が広く存在していたと考えられる。

(一) 婚姻成立要件

律令には婚姻適齢について、男子十五歳、女子十三歳以上とする条件がある。これは大体この年齢に至れば婚姻せよ、という訓示規定でありこれに違反しても婚姻の効力に影響はない。⁴⁾ また重婚を禁じ、⁵⁾ 姦通者の婚姻は無効と定め良賤民にあつては異色間の通婚を禁止している。禁婚親の規定を逸文にみるができるが、これは身分的秩序を乱さないための身分的内婚制である。特定の身分に伴う禁婚親として、官人管轄下の女を妻・妾にすることも禁じられた。禁婚親の規定については、皇后と妃は内親王より選んでいたので近親婚禁止の範囲は余り広くなかった。三浦周行博士は、「わが国では氏族が重んじられてきたことから、婚姻についても多く同族間で行われたため、同母兄妹の間の婚こそ許されていないが、異腹の婚姻はあえて怪しむにたらなかった」⁶⁾ と述べている。また父母や夫の喪中の婚姻も禁じている。妻は夫の喪に対して一年間服するものとし、これに対し夫は妻の喪に対してわずか三ヶ月服すものと規定している。夫婦の喪に服する期間の差については男尊女卑の思想と共にこの期間に妻の懐妊の有無を確かめ、それによって血筋の混濁を防ぐ意味合いも含まれたのであろう。⁷⁾ また妻が喪中に再婚することは不義罪として処罰(徒二年)されたが、妾はこの限りではない。

また妻妾を問わず私通した男女の婚姻は認められない。「先奸後娶」、則ち私通の男女が後に正規の手續を踏んでも赦にあうとも離婚すべきとし、その婚姻を無効としている。婚主については、「凡そ女に嫁せんことは、皆先ず祖父母・父母・叔父姑姑・兄弟・外祖父母に由れよ。次に舅・従母・従父兄弟に及ぼせ。もし舅・従母・従父兄弟、同居共財せず、及びこの親なきものは並に女の欲するところに任せて婚主とせよ」とされ、女についてのみ親族の中から婚主（主婚）をたて、その承認を得ることを必要とし、婚主の同意を得ないものは姦と看做した。

以上のような実質的要件を満たした上、次に形式的要件として儒家の礼による定婚と成婚の二段の方式を行う。定婚とは婚約を指し、許婚あるいは許嫁といわれた。定婚を行わない婚禮は礼を欠くものとして姦をもって論じられ、更に永久に夫婦になることが許されなかったとされている。定婚は男家より女家に娉財を納めることによって婚約の成立をみた。娉財は布一端以上なければ効力を持たず、単なる飲食だけでは女側は断ることもあり、それを責めることはできなかったとされる。しかし法律上は娉財の授受が要求されていたわけではない。定婚が成立した後は準夫婦関係となることから、このような事由による他は女家より婚約を取消することはできない。取消原因事由としては、夫が定婚後三ヶ月経っても成婚式を挙げない、女家側から男が逃亡して一ヶ月帰らない、外藩に没落して一年経っても生還しない、従罪以上の罪を犯した場合である。これ以外で女側が破棄した場合咎五十の刑に処された。男家からの取消は娉財を放棄さえすればよく、それによって処罰されることはなかった。男女とも定婚によって拘束されたが、その程度において女の方がより強く拘束されたことは、律令が男本位の嫁取婚を前提としていたことを窺わせる。

成婚は挙式のことであり、六礼にみられる「親迎」である。わが国の場合、女家において行われるのが慣わし

であり、その後も男が女家に通う妻間婚の形態が続けられ、やがて夫婦関係が確実化した後に妻は男家に移つたとされている。

律令の婚姻規定が守られなかったのかについては家族生活を唐律、唐令風に規制する傾向があつたため、わが国の生活に馴染まずに伝統民俗によつて押し退けられてしまつたのではないかと考えられる。

(一) 婚姻の効果

『唐律疏議』において「妻(さい)の言は齋なり。夫と体を齋(ひと)しうす。義は幼に同じ」といわれている。これは第三者からみて夫婦は一体であるという意味であるが、一体ではあつたが夫婦間の身分関係は尊長と卑幼、すなわち目上の親族と目下の親族間と同じ扱いであるとしていた。もともと妻は婚姻後も実家の姓を称するのが伝統である。清少納言や和泉式部など奈良時代王朝の官女が父の官位を称するのはその名残である。⁹⁾

夫婦の財産関係について、妻の持参した財産は夫の管理下におかれる「夫婦同財」を原則とする。家計は一応夫の指導によるものとする形態ではあつたが、夫の勝手は許されない。財産は夫の死亡、離婚があれば妻のもたらした財産すべて返還される。亡夫の遺産から妻が分与を受ける際は妻の所有が認められたが、再婚する時財産は夫家に返す原則があつた。

(二) 離婚

律令が定める離婚原因について、棄妻、和離、義絶及び夫の失踪による四種があつた。棄妻は一定の原因が妻にある場合に夫の意思によつて一方的に妻を離別するものであり「放妻」とも称せられる追い出し離婚である。

その原因は「七出之状」といわれ、「一、子無き。二、淫泆。三、舅姑に事へず。四、口舌。五、盜竊。六、妬忌。七、悪疾」とある。第一の「子無き」とは、妻の年が五十歳以上で男子が無い時であると当時の注釈書ではいわれていた。しかし実際には男子なしという理由で離婚するものはまじない。従って離婚原因としてはほとんど意味を成さず、婚姻の目的が家の継続であることを意味したに過ぎない。第二の「淫泆」を犯した妻が離婚されることは勿論すべての宗教的儀式に参加することを拒まれ、寺院に入ることさえも禁じられたといわれる。第三の「舅姑に事へず」は、舅姑に仕えることである。第四の「口舌」は、悪口を言いふらすことで、これにより夫と親しい者とを不和にさせる端をなすと考えられた。第五の「妬忌」は、妾を嫉み憎むことは家の平和を損なうものとみられた。第七の「悪疾」は、癩病などの業病を指すものであると『令解集』にみえる。夫は業病の妻と共に祖先の祭られている宋廟に入ってはならないという中国の禁忌思想に由来する。

夫はこの七か条何れかに該当した妻を離婚することができたが、「七去不去」と併称されたように、七去あっても三不去といわれる事実があるときには義絶と七去のうちの淫泆、悪疾を除いて棄妻することができなかった。三不去とはすでに舅姑の喪を果たすこと、婚姻後夫が立身したこと、妻が帰る家がないことを指す。これに違反すると杖八十が課されることになる。夫の死後に七去及び妻に義絶があった場合は舅、戸主その他の親族が妻を追い出すことができた。

和離は夫婦の不和を原因とする合意離婚であるため、現在の協議離婚にあたる。令はこの離婚原因を一切制限せず夫婦が離婚を願ひ出れば許した。離縁状は「手書」と称し、夫と近親とがそれに署名し所轄の官司に提出する。離縁状は中世、戦国期から一般的になりその前提は遠く律令法の戸令に遡るのである。婚姻するにあたって男側には何ら規定はないが、女側は親族の証人が必要であった。離婚においては男側の証人が必要だったという

ことは母系社会より父系社会への転換期としても捉えられ、離婚状も「家」単位で出されるようになったといえる。

義絶は強制離婚であり、ここにおいて夫の自由意思に任せられていた七出之状との違いがある。義絶しなければならぬ場合は夫婦の一方が相手方近親に侮辱、殺傷を加えた場合と双方の親族間において殺害が行われたり、妻が夫に害を加えようとした場合は必ず離婚しなければならないと定めており、もし義絶しない場合は杖百が課せられた。

失踪による場合は徒以上の罪を犯した場合、夫が外藩没落して子がある場合は五年、子がない場合は三年の間帰らないとき、また逃亡の場合は子があるときは三年、子がない時は二年しても帰らないときはいずれも妻は改嫁が可能となりこれを以って前婚は解消となった。これらの場合いずれも形式的要件として妻が官司に申請することが必要とされ、改嫁により前婚は解消された。

律令法上に規定されている離婚について、EDWARD WESTERMARCK 氏『A SHORT HISTORY OF MARRIAGE』のなかで次のように述べている。

「The divorce law of the Japanese Taihō code was substantially the same as that in China, but practically a wife could be divorced at the pleasure of her husband under any slight or flimsy pretext, the most usual being that she did not "conform to the usage of his family." As in China, the wife had no legal right to demand a divorce from her husband on any ground.」

日本の律令法は、唐律令の離婚法と同じであったが、実際には妻が「家風に合わない」という口実が使われていた。中国における妻は、いかなる理由を以ってしても夫との離婚を要求する法律上の権利を持っていなかった

ことが記されている。

わが国の実態を示すものとして『伊勢物語』の「あふごかたみ」に、「などでかくあふごかたみになりにつむ水もらさじとむすびしものを」という歌がみられる。夫に去られた妻が詠んだものではなく、夫を見限って去って行った妻への未練を男が歌ったものである。公家の場合、婿取婚での生活拠点は妻の実家であったので、離婚して家を出て行くのは夫方であったのであろう。また『今昔物語集』に、「今は昔。京に父母なく、親類もなくて、極めて貧しき一人の女人ありけり。年若く、形美麗なりといへども、貧しきにより、夫相具せずしてやもめにてあり・・・」とあり、貧乏な家は婿を取れない、貧しい女は婚姻できないということである。また何とか婚姻できても、父母が死亡した際など生活の援助が受けられない状態になると、妻から離婚を申し出ることもあった。律令には夫による追出し離婚の規定はみられるが、その逆はない。

律令制による離婚の二つの法的効果は、妻が実家より持参した財産は返還すること、及び再婚が認められることである。律令の実現は、室町以後の三行半の去状があらわれるまで待たなければならなかった。また、離婚後の妻の財産帰属については『大和物語』に、「男妻をまうけて、心かはりはてて、この家にある物どもを、今の妻のりがききはらひてもてはこびいく。心憂しと思へど、なほまかせて見けり。ちりばかりの物残さず、みなもていぬ。」とみえる。男が前妻の家から自分の財産を持って出て行き、それを後妻の家へ運び入れている様子が描かれており、離婚の時に妻に持参財産を持って去るといふ律令規定とは正反対になっている。

室町以前まで、離婚は「離れる」と称した。お互いが平等な立場で離れるという意味であり、それ以後は一方的な追出しの形がとられる。物語などで「夜離れ」「床去り」などと表現されたが、これは女の寢床を去る、という意味であり、制度的な離婚ではない。律令の示す離婚の宣言はみられず、離婚かどうかは時が経ってから知

ることになる形態であった。¹⁰ 公家法誕生を母体として武家法が誕生し、中世法へと移行するにつれ婚姻形態も婿取婚から嫁取婚へと変化していくにつれ、徐々に律令規定が浸透し始めることになる。

三、中世の婚姻

(一) 鎌倉・室町幕府法にみる婚姻

この期における婚姻の成立要件について、婚姻適齢の法的規定はなかったが、元服式の後が常例であった。戦国時代、身分の高い武士に早婚の政略結婚が盛んに行われたが公家と武家間でその年齢は異なっており、必ずしも一律ではなかったといえる。実質的要件については婚約（縁約・承諾・契約）と成婚（嫁娶）がある。中世における縁約の実行を「嫁娶」と呼ぶ。迎嫁の形式でありこの語は縁約の実行を意味するものである。成婚の式は室町中頃までは上代以来の慣習によつて女家で挙げられたが、承久の乱から南北朝頃までにみられる婿取婚の最終段階になると、夫家に妻を迎える嫁取婚の形式が顕われ始め婚禮も男家で執り行うようになる。この形態を擬制婿取婚と称し、すべての方式が擬制を目的としたものになる。その基本的なものは「家」の擬制、すなわち夫の家であるのに妻の家であるものとするところにある。婿取婚の特質は、なお妻方に婚姻の主体性があり、たとえ夫の本宅でも家は妻のものとしていること、夫方、妻方の家族を排して夫婦だけの単婚世帯を持つことなどがあげられる。

中世初期は女の地位も高いものであった、封建思想が進化するにつれ夫婦間も主従関係となり尊長卑幼の関係に準じて扱われる。律令法の婚姻効果がここにおいて根を下ろすことになった。従順、服従、貞節などが要求され夫の死後は改嫁（再婚）を不義とする非難も存在した。

女子の婚姻において親または祖父母の同意を必要とし伊達家『塵芥集』に次の規定がみえる。

「えんやくさうろんの事、一人はちちについてこれをさたむ、一人は母について申さたむうのうへ、もんたうあり、ちちについて申さたむるのかたの理うあんたるへし」

父母の意見が分かれたときは父の意見に従うものとされている。また婚約は夫婦に準ずるものとされる。

「えんやくあひさだまる人のむすめ、よこあひよりうばひとる事、ひつくわいのざいくわにおなじ」

とあり、既に婚約の定まった済む眼を横から奪い取った場合はこれを密懷すなわち姦通の罪に処すべきものとされている。

『御成敗式目』には所領・所職の相続の必要上再婚について詳細な規定がみられる。二四条に、

「後家たるの輩、夫の所領を譲り得ば、すべからく他事抛ちて亡夫の後世を訪ふべきの処、式目に背く事その咎なきにあらざるか、しかるにたちまち貞心を忘れ、改嫁せしめば、得るところの領地をもつて亡夫の子息に充て給ふべし、もしまた子息なくば別の御計らひあるべし」

とあり夫に死に別れた女の再婚を強く非難している。後家は亡夫の後世を祈るべきであり、貞操の心を忘れるのは咎るべきである。また貞心を忘れて再婚するならばそれは不義であるから亡夫より譲与された財産はすべて子どもに返還する旨規定している。夫に先立たれた妻はすべてをなげうって亡夫の後世を弔うものであるとされた。

貞操を特に重視したことについては物語にも表現されている。『今昔物語集』に、

「女ノ、『子ハ悲ケレドモ、乞匈ニハ否不近付ジ』ト思テ、子ヲ棄テ逃タル事ヲゾ、此ノ武者共讚メ感ジケル」とある。子連れの母親が山中で乞食に会い、自分の身が危なかったので、乞食を騙して子を人質において逃げ、その途中で出会った武士に助けられたが子どもは既に殺されてしまった。子を犠牲にしても操を守った女の廉恥

心を賞賛している。また貞操を重んじられていたこの時代に「操を棄てて操を立てた」と評される女が居た。源義朝の妾であった常盤御前は三人の子を持ちながら義朝の死後清盛の寵愛を受けて女子を産み、さらに清盛に捨てられてからは大藏卿藤原長成の妻となつて男子をもうけた。厳肅なる貞操觀念から考えれば許されない行動である。三人のこの生命を助けるために夫の敵清盛に嫁いだことは致し方ないとしても、長成との婚姻に弁護の余地はない。武士の時代といわれる鎌倉時代においても「貞婦は二夫に見えず」という道徳は必ずしも確立していなかったのである。

(二) 離婚

中世において離婚のことを「離別」と呼んだが、その権利は夫方にあり妻を「去る」「暇をやる」「暇をくれる」「棄捐」などと称した。女を救う方法としてアジールの効果を狙つて身分のある武家や格式の高い寺院などに走りこんで離婚の実をあげた。伊達家『塵芥集』に、

「人のむすめ、よめはしり入の事いかようの子細申共其親をつとのかたへかへしおくへきなり」

とある。近世に入ると各地にみられ、鎌倉東慶寺や上州満徳寺のような女側からの離婚救済を目的とする駆込寺（縁切寺）が発生してくる。

中世後期における離婚の一つの特色は、武家間で「去状」、庶民間で「暇の印」があらわれることである。伊達家『塵芥集』に、

「婦夫鬪諍の事、その婦猛きにより、夫追い出す。しかるにかの婦、夫に暇を得たるのよし申、改め嫁がん事をおもふ。その親・兄弟、もとの夫の方へ届けにをはずして、かの婦、夫を改む。今嫁ぐところの夫・女と

もに罪科に行ふべき也。ただし、離別紛れなきにいたつては、是非にをよばざるなり。しかるに前の夫、なかばは後悔、なかばはいま最愛の夫に遺恨あるにより、離別せざるよし問答におよぶ。暇を得たる支証まざれなくば、まえの夫罪科にのがれかたし」

とみえる。夫が妻を家から追出しただけでは離別とは認められず、夫から「暇の印」をもらわなければならなかったことが記されている。⁽¹⁾

この文書のやり取りは、狂言で離婚を題材にするとき必ずといっていいほど「暇の状」あるいは「暇の印」として表現される。『箕被』では連歌に心を奪われ夜泊り日泊りを繰返す夫が発句被きの会を催す旨妻に相談するも、経済的余裕がないことと日頃から渡世を省みないことに我慢の限界に達した妻との間に暇をめぐる会話が描かれている。

女「どうあつてもやめさせられねば、わらわに暇を下されい」

男「なんじゃ暇をくれい」

女「なかなか」

男「それはまことか」

女「まことでござる」

男「真実か」

女「一定でござる」

男「ホイ。ハ、ぜひもないことを言い出だいた。これほどまでに思い立った頭を、いまさらとまることもならず、ほかに料簡もない。ちかごろ気の毒ながら暇をおまそう、里親へ住んでくれさしめ」

女「すればわらわに暇を下されても、やむことはなりませぬか」

男「まずはそのようなものじゃ」

女「それならば、ぜひもござらぬ、戻りましょう。何ぞしるしを下されい」

男「何なりと持って行かしめ」

女「塵を結んでなりとも、夫の手より取るものじゃと申しまする、こなたの手より下されい」

また『石神』でも夫の言葉として、

男「イヤなこと、これまでもたびたび、暇をくれい暇をくれいと申せども、今彼を出いては、其の勝手が悪しゅうござるによつて、いとまをつかわしませぬ」

女が去るにあたっては暇の印もさることながら、これに添えて何か品物を貰うことが慣行であり、⁽¹²⁾ 去状や暇の印を取ることは女にとって再婚の自由を得た証拠となった。⁽¹³⁾

財産に関しては『沙石集』に、「人の妻去らるときは、家の物心にまかせてとる習ひにて侍るならば、何物もとり給へと夫申しける時」と見え、妻が過失なくして離婚されたときは、少なくとも持参財産を妻は持ち帰ることができたことがわかる。高梨公之教授は『沙石集』の話から引き出せるのは「なんでも」家財が取れるということだけのことで、それを狂言の「しるし」と考えあわせると明確な判断が出来にくくなる。狂言のそれは、男の身に付いたものを、離婚を徴表するものとして男の手から受取るものである。⁽¹⁴⁾と述べられている。

四、おわりに

撰関期になり藤原氏の長者が事実上撰関の地位すら世襲するかのごとく時代に入ると、財産法も男系主義とな

り、その結果男系相続のみを認めるようになった。摂関政治の土台になるものは律令制度であるが、これは大化改新後前後にできたものである。律令制において官位は男に与えられるとし、家の収入も家の社会的地位も男を基とする。このような官僚制のもとでは家を代表する男の地位は必然的に高くなる。政治権力の担い手が狭隘な都に住む公家から全国に散在する武家に移り、女のもとに物理的、空間的に通いきれなくなった結果婿取婚から嫁取婚への変化が看取されるようになる。

武家社会の確立に伴い、また戦乱を繰返す中で武家の女の地位は徐々に低下していくとみられるが、これも経済的基盤を持たない女で、俸禄や財産を持たない中流以下の町人や庶民の女たちは、家の重圧は強くなく労働力も男と比べて低くなかった。また家の管理者としての権限を持ち家政を治めていたことは、「シヤクシワタシ」「シヤモジワタシ」など主婦権を「シヤモジ」によって象徴していることでも有名である。

月去り星移り千載を経た今日、顧みれば往々にして当時の実態は明文規定そのままであつたと考えがちであるが、必ずしも当らない。慣習法が強く重んじられる婚姻などは、法規上の明文により形式的・形骸的に考察しても表層的分析に過ぎない嫌いがあり、真の姿は見えてこない。法規と実態は必ずしも一致せず、その乖離は時代が古いほど大きい。したがって往古を研究するに際し、法規を一読してそれがそのまま当代の法律生活であつたと速断することは現に慎まなければならない。法規は必ずしも実現せられず成文法、事実足る慣習が現存するのである。内縁の妻しかり。微力ながらさらに多くの資料から社会規範や法規範の内容を探り婚姻の実態に迫る方法を模索して行きたいと考えている。

注

- 1、坂下圭八『歴史のなかの言葉』（朝日新聞社）一六〇～一六一頁。
- 2、高群逸枝『高群逸枝全集』第二卷（理論社）二二五～二二八頁、同『日本婚姻史』（至文堂）六一頁。
- 3、洞富雄「奈良時代の夫婦同居制について」『日本歴史』八六号（吉川弘文館）四七～四八頁。
- 4、武家法では、婚姻年齢の規定はない。例えば源実朝は十三歳、北条時宗は十一歳である。
- 5、妾は重婚の禁に触れない。
- 6、三浦周行『法制史の研究』（岩波書店）三七八頁。
- 7、血筋混濁を防止するため、現行民法七七二条に「離婚後三百日以内に生まれた子は前夫の子とする」と規定している。
- 8、福尾猛市郎「女性の形式的地位と婚姻に関する法制」『日本家族制度史概説』（吉川弘文館）のなかで、『中国の思想における社会的及び家庭秩序の規範としては、親子間の孝道、長幼の序などがあり、男女間では男尊女卑・夫唱婦隨があつて、差別即秩序の精神を根本として唱道せられた。女性を軽んずる精神は古典に広くうかがわれ、…（中略）…法制においても、この思想が立法の基盤に存在したため、男女の区別せられる規定は多い。（中略）また条文になくても戸主の地位は男性独占を前提としたのであり、（中略）男尊女卑の制度は、これも明らかである。』との見解を示している。（四二～四三頁。）
- 9、清少納言は父が清原の少納言なので清原の一字を取って官名につないだとされ、和泉式部は夫が和泉守で式部丞であつたためこう呼ばれたとされる。
- 10、石井良助『日本法制史概説』（創文社）六二～六三頁、大竹秀男『家』と女性の歴史』（弘文堂）九六～九八頁、

- 高柳真三「日本の離婚と離婚法」青山道夫他編講座家族 四、婚姻の解消（弘文堂）二一九～二二二頁。
11、石井良助『日本婚姻法史』（創文社）三～三七頁、大竹秀男Ⅱ牧英正編『日本法制史』（青林双書）一三八～一三九頁。

12、高梨公之『日本婚姻法史論』（有斐閣）五七頁。

13、大間知篤三『婚姻の民俗学』（岩崎美術社）一四八～一五一頁。

14、高梨・前掲書五八頁。

※文学や狂言は『日本古典文学大系』（岩波書店）からの引用。

（たかしま めぐみ・本学准教授）

創刊号～第20号執筆者索引

ア 青木麻衣子	オーストラリアの言語教育政策の歴史的展開 —英語以外の言語の教育に視点を当てて—	第6号
石田清史	外国人私費留学生の現状 —アンケート調査を中心として—	第8号
	中国人私費留学生の動向	第9号
	中国人留学生の実態	第10号
	近代日本に於る参審の伝統 —裁判員制度を契機として—	第14号
伊藤勝久	社会地図学：その主張と批判（1）（英文）	第10号
	社会地図学：その主張と批判（2）（英文）	第11号
	地図のメタファー（英文）	第13号
伊藤博之	情報処理基礎教育における5分間実技試験の開発と 運用	第4号
	パスワード管理の運用を通じたユーザ教育について	第5号
今井敏勝	楽器による音楽表現研究 —リコーダーを使った音楽教育と指導法—	創刊号
	楽器による音楽表現研究Ⅲ —学校教育における管・打楽器活動の展望—	第3号
植木哲也	真理のプラグマティクス	第5号
	隠された知—アイヌ教育と開拓政策—	第12号
	兄玉作左衛門のアイヌ頭骨発掘（1） —背景と概要—	第14号
	兄玉作左衛門のアイヌ頭骨発掘（2） —研究の諸問題—	第15号
	兄玉作左衛門のアイヌ頭骨発掘（3） —大後頭孔の「人為的」損傷—	第16号
	兄玉作左衛門のアイヌ頭骨発掘（4） —発掘の論理と倫理—	第17号

藤島利夫・笹村泰昭・遠藤俊二・能勢公	ルチン分析で見た鞆靴ソバとその利用	第18号
大久保治男	「苫小牧駒澤大学紀要」創刊を祝う 徳川幕府刑法における責任論（一） 徳川幕府刑法における責任論（二） 清水賢一教授の定年御退職によせて 彦根藩「大久保家文書」（一） —教育行政の実践事例— 大久保治男教授略歴及び主な業績 公私協力大学・苫小牧駒澤大学開学への軌跡 —その黎明期と胎動期の苦難— 「苫小牧駒澤大学」創立の経緯と開学十周年を慶祝す	創刊号 創刊号 第2号 第5号 第8号 第9号 第9号 第18号
大谷哲夫	『苫小牧駒澤大学紀要』 開学十周年記念号の刊行を祝す 概要「十六羅漢」とその様相について	第18号 第18号
オルソン, ロバート・カール	ナチュラルアプローチ—苫小牧駒澤大学英語クラス に適用可能な授業法について— アスパーガーズの症候群：危険な無秩序または 誤解された病気？ ジェイコブソンの「バックワード形成」理論 フリーター世代に英語をおしえるということ 英語を学生が学びやすくするための「バリアフリー」 コミュニケーション 「和製」英語の考察（英文） コミュニケーション戦略「フレーミング」の考察 （英文） ESLクラスにおける日本人の視覚的繊細性と カタカナ（英文） 「ジャパニーズ・オンリー」批判、人種差別を考 える（英文）	第3号 第6号 第7号 第8号 第9号 第11号 第12号 第13号 第14号

	「ホット・ボックシング」を使った英会話授業	第15号
	大学の英語教育におけるディベートの効用 (英文)	第17号
	大学英語教育を分析できるか?	第18号
	英会話教育における色の活用 (英文)	第19号
カ	片山晴賢	
	十周年記念号によせて	第18号
	『日本一鑑』名彙の研究 (一)	第18号
	関稔先生のご退職によせて	第20号
	加藤登喜男	
	学校教育改革の視点に立つ学社融合のとらえ方	第2号
	<翻訳> どうしてシマウマは黒いシマシマなの?	第14号
	金内花枝	
	アイヌ伝統料理の栄養的考察	第18号
	—主食としてのオハウ (汁もの) について—	
	アイヌ伝統料理の栄養的考察 (2)	第20号
	—副食としてのサヨ (おかゆ) とラタシケブ (煮もの) について—	
	川島和浩	
	財務業績計算書について	第6号
	外資表示財務諸表における換算方法の考察	第9号
	税効果会計に関する考察	第10号
	JIT生産方式におけるバックフラッシュ原価計算の考察	第15号
	保険医療材料制度改革の動向と原価計算の課題	第16号
	地方公共団体における財政健全化の課題	第18号
	キンドラー, マイケル	
	日本人の学習方法とソクラテス問答形式の研究 : 適合性と非適合性の差違	第2号
	川岸のクランシー :	第3号
	オーストラリア文学の異文化間教授法	
	地方から異文化へ : 全世界的理解のための方法	第7号
	世界的に見たオーストラリア像—多文化社会におけるナショナル・アイデンティティをめぐる衝突について—	第8号

キンドラー, マイケル / ワット, ジョージ	国際化教育または白欧主義政策? 日本での英語教育の再評価	第4号
小林守	コラムバ批判書の梗概 Pratītyasamutpādaḥṛdaya 敦煌出土漢訳・蔵訳テキスト	第3号 第4号
近藤良一	禅林聯句連歌の研究 [I] 四先生のご退職に寄せる 近藤良一教授略歴および主な業績 研究余話 禅宗古辞書を読む	第5号 第9号 第15号 第15号
サ 齋藤俊哉	『正法眼蔵』における「心」の構造について (三) —「心是衆生、衆生是心」についての一考察— 『正法眼蔵』における「心」の構造について (四) —「発心」に関する一試論 (一) — 『正法眼蔵』における「心」の構造について (五) 齋藤俊哉教授略歴及び主な業績 『正法眼蔵』における「心」の構造について (六)	第3号 第5号 第7号 第9号 第9号
坂部望	情報都市形成と法に関する一考察 —マレーシアの事例から— シンガポールにおけるIT関連立法の一例	第10号 第12号
佐久間賢祐	道元禅師の実体論批判—戒解釈の視点に関連して—	創刊号
佐々木不可止	佐々木不可止教授略歴及び主な業績 有限体上の多項式の既約多項式への分解 —シリーズとしての高信頼度符号系の生成—	第9号 第9号
藤島利夫・笹村泰昭・遠藤俊二・能勢公	ルチン分析で見た韃靼ソバとその利用	第18号

佐藤郁子	ジェイン・オースティンの術策について	第5号
	—『エマ』における喜劇的空想—	
	ジェイン・オースティンの啓蒙的態度について	第9号
	—小説に反映された隣人たち—	
	オースティンの世界に広がる深遠なる警世	第15号
	—リージェンシーからヴィクトリアンへ—	
	『ヴィレット』におけるシャーロットの確信	第18号
	—伯爵夫人の肖像画をめぐる—	
篠原昌彦	三浦綾子『銃口』における歴史意識の構造	第4号
	『三四郎』における近代の表現と女性叙述の問題	第5号
	森竹竹市『レラコラチ（風のように）』における短歌表現	第7号
	1930年代における反ファシズム文学論	第11号
	—『党生活者』をケース・スタディとして—	
	森竹竹市『原始林』『レラコラチ』における日本語と母語の問題	第12号
	谷村志穂『余命』論—終末期医療の文学表現—	第17号
清水賢一	維盛都落小考	創刊号
	清水賢一教授略歴および主な業績	第5号
	知章説話小考～『平家物語』にみる戦場での父と子～	第5号
菅原諭貴	愛知学院大学図書館所蔵『永平広録點茶湯』の翻刻（三）	第17号
杉山四郎	「勇弘会所」の復元をめぐる	第6号
関稔	仏弟子スバッダ考	第5号
	松本・近藤両先生のご退職に寄せて	第15号
	十周年記念号に寄せて	第18号
	関稔教授略歴および主な業績	第20号

セルバンテス, セス・ユージン

強制力と二言語使用教育 (英文)	第11号
日本のEFLの背景にあるリーディング成功への壁 (英文)	第12号
日本の英語接触の一断面 —近世末期から占領期日本— (英文)	第13号
日本における「リング・フランカ」としての英語が 出現した歴史的背景 (英文)	第14号
日本における語学教育者はプロであるか	第15号
授業における問題行動の一考察: 仲裁への試み(1)	第16号
グローバル化社会における日本での 英語コミュニケーション教授法 (英文)	第17号
言語教育における共同作業: 自己認識からの変容	第18号
英語教授におけるタスク中心アプローチの理念 (英文)	第19号
子供を中心とした英語クラスはどのようなものか? (英文)	第20号

石純姫

東アジアにおける言語の「近代化」についての一 考察—植民地における「主体」をめぐる—	第7号
日本語教育の歴史(1) —台湾統治における言語教育とその思想をめぐ って—	第9号
日本語教育の歴史(2) —日本統治期台湾少数民族への言語支配—	第12号
前近代期の朝鮮人の移動に関する一考察 —北海道における在日朝鮮人の形成過程と サハリンアイヌの関係を中心に—	第18号

タ 高木良平

1998年から99年の日本におけるグリム・ブームに ついて—なぜ日本人はグリム童話が好きなのか—	第4号
ドイツ・ロマン主義と民謡研究	第7号
大学における「ドイツ文化」の授業を考える 唱歌とドイツ文化受容	第9号 第19号

高嶋めぐみ	婚姻史研究 —若者組再考 (一) —	第8号
	婚姻史研究 —若者組再考 (二) —	第9号
	妻問婚にみる求愛求婚行為再考	第10号
	妻の離婚請求再考 —三行半・縁切俗信・駆込寺—	第12号
	封建時代における嫁の地位 —文学が描く嫁像—	第16号
	結納の慣行に関する一考察 —文学にみる結納—	第18号
	婚姻法史にみる明文規定と実態	第20号
立川章次	山梨県立図書館、甲州文庫所蔵「安政年間 亜墨利加紀行 乾」	第6号
	『安政年間 亜墨利加紀行 坤』	第7号
谷村善通	イギリス文化教授法の改善をめざして	創刊号
	—ハノーヴァー朝 (ヴィクトリア女王まで) をめぐって—	
	オクタヴィア・ヒルのオープン・スペース運動と その現代的意義	第5号
	ヴィクトリア朝時代の知識人に見られる見識と国際 感覚—ザ・グラフィック紙の復刻版を通読して—	第8号
	谷村善通助教授略歴及び主な業績	第9号
	日本の英語教育—大学が英語教養主義を捨てなければ、英語教育の改革はない—	第9号
ナ 永石啓高	同時多発テロが「文明世界」に与えた衝撃	第12号
	オリンピック憲章に規定されるオリンピック理念	第16号
	スポーツ特待生問題に関する一考察	第18号
	—日本学生野球憲章13条の解釈をめぐる法的問題—	
永石啓高・長倉誠一	ヨーロッパの未来と多文化の共存 —ドイツを中心として—	第6号
永石啓高・長倉誠一	ヨーロッパの未来と多文化の共存 —ドイツを中心として—	第6号

藤島利夫・笹村泰昭・遠藤俊二・能勢公	ルチン分析で見た韃靼ソバとその利用	第18号
野田孝子	「日本事情」科目の可能性	第11号
	中国人の日本イメージ『人民日報』を通して―	第12号
	戦没者追悼式報道と歴史認識問題	第13号
	―『人民日報を通して』―	
	インタビュー活動を用いた「日本事情」科目の実践	第14号
ハ 林晃平	浦島寺略縁起の変貌をめぐり	創刊号
	所謂御伽草子「浦島太郎」再考・その二	第2号
	―流布本に関する二三の問題を中心に―	
	二人の浦島次郎	第3号
	―幸堂得知と幸田露伴の浦島伝説をめぐり―	
	片岡政行英訳『うらしま』覚書	第4号
	所謂御伽草子「浦島太郎」流布本イC系統について	第6号
	―石川透氏の絵巻筆者の説をうけて―	
	龍宮的イメージの形成	第8号
	―近世の浦島伝説とその周辺をめぐって―	
	昔話・伝説における異郷の表現とイメージ	第11号
	―浦島伝説を視点として―	
	龍宮門ノート	第12号
	―浦島伝説のイメージ形成を視点として―	
	翻刻『浦島太郎一代記』	第13号
	―在地伝承の新資料の紹介と解題―	
	龍宮門ノート・二	第16号
	―浦島伝説のイメージ形成を視点として―	
	浦島天上	第18号
	―浦島小太郎のゆくへ、または天と宇宙をめぐる	
	浦島伝説―付「浦島小太郎」「びっくり浦島天	
	上がへり」翻刻と解題	
	玉匣の行方	第19号
	―浦島伝説と玉手箱をめぐる和歌とその周辺―	
	蜃気楼と浦島太郎	第20号
	―海上の龍宮のイメージとその周辺・覚書―	

東裕	フィジー諸島共和国憲法（1997年）における人権と 原住民の権利	第2号
	「パシフィック・ウェイ」概念の再検討	第3号
	—太平洋世界の政治文化・法文化を考えるために— クーデタの法理について	第4号
	—フィジーのクーデタ（1987年）を中心に— フィジークーデタ（2000年）の憲法政治学的考察	第5号
	クーデタと司法権—フィジー控訴裁判所判決 （01 / 03 / 2001）の批判的検討—	第6号
	ニューカレドニアの統治機構	第7号
	—政治制度から見た内政自治の現状— 植民地下フィジーの自治行政制度—フィジー人行政 （Fijian Administration）の構造と機能—	第8号
	フィジー「複数政党内閣事件」最高裁判決 （18 / 07 / 2003）について	第10号
	豪州の対ソロモン諸島援助	第15号
	—RAMSI派遣による援助パラダイムの転換— フィジー「クーデタ」（2006年）の法理—「必要性 の原理」（doctrine of necessity）とその適用可能 性について—	第18号
藤島利夫・笹村泰昭・遠藤俊二・能勢公		第18号
	ルチン分析で見た韃靼ソバとその利用	
藤原亮一	対人援助職の見る現実—生活史資料を読み解く—	第15号
マ 松本祐光	松本祐光教授略歴および主な業績	第15号
	苫小牧駒澤大学の企業研修制度（インターンシップ） —実績と課題—	第15号
嶺金治	『オセロ』の研究—イアーゴの性格をめぐって—	創刊号
	エドモンドに投影されたイアーゴの影	第3号
	『リア王』に見られる権力闘争	第4号
	清水先生の送別にあたって	第5号
	『リア王』におけるコーディーリアの役割	第7号

葦島栄紀	古代北方史研究のための覚え書き	第3号
村井泰廣	南部バプテスト会議 宣教師 T. W. ホエリー：神の召命と葛藤 <翻訳>「コールドロンの戦い」『500ネーション』 (第5部)	第2号 第3号
	言語文化から見る国民性の一考察：	第5号
	日本語の「なる」表現と英語の「する」表現の位相 アメリカ合衆国におけるアジア系アメリカ人：	第6号
	アジア系移民の苦闘と功績 <翻訳>「文化とは何か」『文化の危機』(第3章)	第11号
	「自民族中心主義と多文化主義」 『文化の危機』(第2章)	第12号
	言語と文化と：ハワイ語学校の教育現場から考える	第15号
室本弘道	高度情報化社会がもたらす我が国における国民意識 の変化	第3号
	21世紀初頭のわが国の安全保障	第5号
	急加速する「情報軍事革命」—我が国の対応—	第6号
	新しい戦争の時代へ —「インフォメーション・ウォーフェア」	第7号
	有事立法と後方 —防衛論議におけるわが国のロジスティックスの考 え方—	第8号
	ヒトはなぜ争いをやめないのか	第9号
	イラク戦争後の国際情勢とわが国の安全保障	第10号
ヤ 山崎和邦	戦後日本のビジネスサイクルに対する株価の 先行性についての実証的検証	第8号
楊志剛	日本語の動詞による名詞の格支配の指導 —に格の名詞と動詞とのくみあわせを中心に—	第11号
ラ 劉長征	外国人留学生に対する情報処理教育の現状と課題	第9号

ワ ワット, ジョージ

存在の非二元性と相関性 創刊号

無限なる投影：パトリック・ホワイトの多重自己 第2号

「ひとつからなる多くの回想録」

ロバート・ヨウの現代シンガポール演劇 第3号

「セカンド・チャンス」における異なるアプローチ
の比較

キンドラー, マイケル / ワット, ジョージ

国際化教育または白欧主義政策？日本での英語教育 第4号
の再評価

苫小牧駒澤大学紀要第20号 (2009年3月31日発行)

Bulletin of Tomakomai Komazawa University Vol. 20, 31 March 2009

アイヌ伝統料理の栄養的考察 (2)

—副食としてのサヨ (おかゆ) とラタシケブ (煮もの) について—

Nutritional Considerations of Traditional Ainu Food (2)

— Sayo (rice porridge) and Rataskep (boiled food) as Foods of the Ainu —

金内花枝
KANEUCHI Hanae

キーワード：アイヌ伝統料理 サヨ おかゆ ラタシケブ 栄養

要旨

アイヌ伝統料理の栄養価を算出しアイヌの日常食について検討した。

主食として毎日食されていたオハウ (汁もの) は栄養のバランスがよくしかもエネルギー源としての栄養価が認められた。副食としてのサヨ (おかゆ)、ラタシケブ (煮もの) は主食の量不足を補うばかりではなく栄養面も補うことができた。オハウ、サヨ、ラタシケブの平均栄養価を一食分として合計すると脂質、カルシウム、鉄の摂取量が不足していたが、アイヌ料理に欠かせない自然の恵みから頂く素材により補うことが出来たと考える。アイヌ伝統料理の歴史と知恵に栄養価値を見出すことが出来たが、その価値をどうかたちにして传承していくかが次の課題である。

1. はじめに

アイヌの日常食は主食としてオハウ（汁もの）、副食としてサヨ（おかゆ）やラタシケブ（煮もの）が食べられていた。オハウ（汁もの）は獣肉、魚、山菜、野菜、海藻を煮込んで塩と油脂で味付けた具の多い汁ものである。

サヨ（おかゆ）は雑穀にたっぷり水を入れて炊いたおかゆである。穀類はおもにヒエ、アワ、イナキビなどを使い米を混ぜるときもある。おかゆに入れる具は山菜、きのこ、豆類、海藻、魚や魚卵、貝で水分の多いおかゆにはトゥレブ（オオウバユリ）でん粉やその団子、ペネコシヨイモ（しばれいも、乾燥いも）の団子をいれて味付けは塩である。

ラタシケブ（煮もの）は汁気がなくなるまで煮込んだ煮もの、和えもの料理である。日常料理として、あるいは儀礼など祭事のごちそうとしてもつくられる。野菜、山菜類、豆類やいも類、かぼちゃの煮ものなどからつくる料理で数種類の材料を混ぜ合わせて煮る。味付けは油脂や塩である。

前稿¹⁾では主食として食されていたオハウ（汁もの）の栄養価を算出した。また伝統料理素材の栄養価値を示しアイヌ伝統料理オハウ（汁もの）の主食としての栄養的考察を報告した。

オハウ（汁もの）は豊富な食材の組み合わせと伝統的食材の使用によってエネルギー、たんぱく質、脂質、無機質、ビタミン、食物繊維などを栄養バランスよく摂取できた。主食として毎日欠かさず食べていたオハウ（汁もの）に使用される食材は栄養と健康の両面において大変すぐれていた。さらに、日常の料理として、オハウ（汁もの）の他にサヨ（おかゆ）やラタシケブ（煮もの）などを食べることで雑穀類や豆類、野菜類の摂取が増され栄養面がさらに補強されるであろう。

今に伝わるアイヌ伝統料理からアイヌの食生活の良し悪しを見出すためにオハウ（汁もの）にサヨ（おかゆ）、ラタシケブ（煮もの）を組み

入れた考察が必要であると考え。よって本稿において、前稿同様にサヨ（おかゆ）、ラタシケツ（煮もの）の栄養価を算出しアイヌ伝統料理の栄養的考察を行う。

2. アイヌ料理の主食、副食

世界各国の主食は気候や風土により異なっている。世界三大穀物である小麦、米、トウモロコシが主食の中心になっている。主食とは日常の食事の中心となるエネルギー源としての食品で米飯や麺類、パンなどが食されている。年間総エネルギーの約1/3以上をまかなう1～2種類の組み合わせで分類されている。

副食とは主食とあわせておかずである。現代栄養学では主食、副食のそろった基本的な食事が健康食と言われている。

アイヌの人々の日常食は、オハウ（汁もの）、サヨ（雑穀のおかゆ）またはチサツスイエブ（雑穀のご飯）、とラタシケツ（煮もの）である。

オハウ（汁もの）はアイヌ料理の中で一番ポピュラーな基本的メニューで主食として毎日欠かさず食べていた。獣肉、魚、山菜、野菜、海藻を煮込んで塩と油脂で味付けた具の多い汁ものである。

サヨ（雑穀のかゆ）は雑穀にたっぷり水を入れて炊いたもので副食として食べた。穀類はおもにヒエ、アワ、イナキビなどを使い米を混ぜるときもある。おかゆに入れる具は山菜、きのこ、豆類、海藻、魚や貝で茶を飲むようにすすす水分の多い重湯からご飯に近いものまで種類が多い。水分の多いおかゆにはでん粉を含む根茎類を入れる。味付けはおもに塩である。

チサツスイエブ（雑穀のご飯）はおかゆが主であるからご飯を炊くことはまれである。ご飯にはおかゆのように具をたくさん入れて炊く。味付けは塩と油脂である。

ラタシケツ（煮もの）は汁気がなくなるまで煮込んだ汁気の無い料理

で副食として食べたり、儀礼など祭事のごちそうとしてもつくられる。野菜、山菜類、豆類やいも類、かぼちゃの煮ものなどからつくる料理で数種類の材料を混ぜ合わせて煮る。味付けは塩と油脂である。

オハウ（汁もの）がアイヌの人々の主要な食べもの、主食であることは鍋の大きさにも表れていた。²⁾ 大きい鍋はオハウ（汁もの）に使い、小さい鍋はご飯やおかゆ用に使っていた。ご飯とおかゆの食べる割合は家の経済状態によって異なるがおかゆが主でご飯を炊くことはまれでチサッスイエプ（雑穀類のご飯）を作るのはほとんどカムイノミ（神々の祈り）のときである。最初にオハウ（汁もの）を食べ、サヨ（おかゆ）は汁ものの不足を補うために食事の半ばすぎてから食された²⁾。

3. サヨ（おかゆ）、ラタシケプ（煮もの）の栄養価算出

サヨ（おかゆ）、ラタシケプ（煮もの）の栄養価を算出するに当たって次の点に留意した。

1) 栄養価の算定は「5訂増補食品成分表2006」を使用した。

魚油（タラの油）は「公衆衛生検査センター」の試験検査結果を使用した。

2) サヨ（おかゆ）の分量は茶碗一杯200gの試食量で計算した。

ラタシケプ（煮もの）の分量は各々の一皿（85～120g）の試食量で計算した。

3) 材料は基本的に生で計算した。伝統素材のペネコショイモ（しばれいも・乾燥いも）はじゃがいも、トゥレプ（オオウバユリ）はじゃがいもでん粉に代替して計算した。

4) 材料や調味料はきちんと計って作っているわけではなかった。特に調味は作りながら、味見をしながら足したりして作る料理であった。従って材料、分量の違いは当然ありえる。また未計算の食材があることも考えられる。よって実際の栄養価は表2、表4の算出値より高い

数値になると考えられる。

4. 副食としてのサヨ（おかゆ）の栄養面

1) サヨ（おかゆ）の種類と主材料

アイヌ料理のサヨ（おかゆ）は雑穀にたっぷり水を加えて炊いたものである。サヨ（おかゆ）の種類は水分の割合で炊き上がりの異なるおかゆが出来る。具の種類は生のものや乾燥保存したものを水でもどしてつかうなど季節によって異なる。料理名は〇〇サヨのように主になる材料がおかゆの料理名になっている。サヨ（おかゆ）の種類と主材料を表1に示した。

サヨは雑穀のヒエ、アワ、そばの実や米にたっぷり水を入れて炊いた五分、七分、全がゆといった種類のおかゆで日常的に副食として食べられていた。具は山菜、きのこ、豆類や海藻、魚卵、魚の身や貝など主食のオハウ（汁もの）の種類で決められるほか、そのときの食欲や健康状態などが考慮されて作られる²⁾。

① ベネコショイモサヨ（乾燥やしばれいも団子のおかゆ）、② トゥレブサヨ（オオウバユリでん粉のおかゆ）は水分の多いおかゆで、乾燥やし

表1 サヨ（おかゆ）の種類と主材料

	料理名	粥の種類	穀類	主材料
①	ベネコショイモサヨ(いも団子の粥)	五分粥	ヒエ	ヒエ、ベネコショイモ、片栗粉、塩
②	トゥレブサヨ(オオウバユリでん粉団子の粥)	五分粥	ヒエ	ヒエ、オオウバユリでん粉二番粉、塩
③	そばの実粥	七分粥	そばの実	そばの実、塩
④	エントサヨ(ナギナタコウジュの粥)	全粥	米	米、ナギナタコウジュ、塩
⑤	キキンニサヨ(ナナカマドの粥)	全粥	米	米、ナナカマドの枝、塩
⑥	すりおろしじゃがいも団子のサヨ(粥)	全粥	米	米、じゃがいも、オオウバユリでん粉、塩
⑦	キナサヨ(山菜の粥)	全粥	米	米、ゼンマイ、フキ、タケノコ、セリ、塩
⑧	チボロサヨ(生筋子の粥)	全粥	米	米、生筋子、塩
⑨	ホマカイ(魚卵の粥)	全粥	米	米、たらこ、ゆり根、葱、塩、タラの油
⑩	カレイサヨ(カレイの粥)	七分粥	米	米、カレイ、塩

ばれいもの団子やオオウバユリでん粉二番粉の団子をヒエの五分かゆに入れおかゆの濃度のゆるさを団子によって補っている。④エントサヨ(ナギナタコウジュのおかゆ)はナギナタコウジュの花部分を取り除き茎部分を焦げないように火であぶりおかゆに入れる香りのおかゆである。風邪をひいたり、二日酔いで食欲の無いときにつくる。⑤キキンニサヨ(ナナカマドのおかゆ)はナナカマドの茎葉をあぶっておかゆに入れて炊く香のおかゆである。キキンニ(ナナカマド)の木は魔除けとして使われていた。エントもキキンニどちらもお茶や薬としても使われた。

⑧チポロサヨ(生筋子のおかゆ)に使われる鮭はアイヌの代表的な食べ物である。頭の中から内臓まで捨てる部分無く食される保存食でもあった。チポロ(生筋子)は秋から冬にかけて、鮭が手に入ったときの季節限定のおかゆである。⑨ホマカイ(魚卵のおかゆ)はすけとうたらのホマ(魚卵)のタラコとユリ根を入れたおかゆで味付けはタラの油と塩で味を整えた。⑩カレイサヨ(カレイのおかゆ)はカレイの自身と魚の皮は小さくちぎりおかゆに入れる。ヒレ、エンガワ、中骨、卵、白子は使用しない。病気や食欲の無いときに炊いたおかゆである。サヨ(おかゆ)の味付けは塩であるがホマカイ(魚卵のおかゆ)のように魚油を使うこともある。

2) サヨ(おかゆ)の材料、作り方³⁾

ここに紹介するサヨ(おかゆ)は前報同様アイヌ伝統料理の食文化講座において筆者が実際調理に携わり自身が試食したものである。サヨ(おかゆ)の種類はこのほか季節によって、その時手に入る素材を使ったサヨ(おかゆ)が多くある。

(1) ペネコシヨイモサヨ (乾燥いも団子のおかゆ) __ヒエの五分かゆ



<材料>

ヒエ、ペネコシヨイモ (乾燥いも)、
片栗粉、塩

<作り方>

①乾燥したペネコシヨイモを水にもどし、何度か水を取り替える。

②晒しの袋などに入れ水切りをしておく。

③水切りをしたペネコシヨイモに、片栗粉を混ぜて練り、適当な大きさの団子にする (写真下)。

④ヒエのおかゆは鍋に湯を沸かし、沸騰したらヒエを入れる。その際、ヒエが団子のように固まらないようにへらでかき混ぜながら入れる。

⑤ヒエのおかゆが炊けたらペネコシヨイモの団子を入れる。

⑥団子に火が通ったら塩で味付けして出来上がり。



ペネコシヨイモ
上：乾燥いも
下：しばれいも



水でもどしたペネコシヨイモ



ペネコシヨイモの団子

(2) トウレプサヨ (オオウバユリでん粉団子のおかゆ) __ヒエの五分かゆ



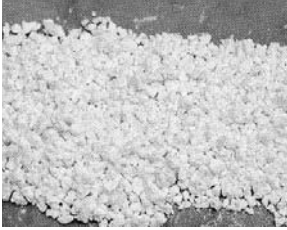
<材料>

ヒエ、オオウバユリでん粉 (二番粉)、
塩

<作り方>

①ヒエを洗って鍋に入れ、ゆるいおかゆを炊く。

- ②オオウバユリでん粉の二番粉に水を加え団子をつくる（写真下）。
- ③おかゆが炊き上がったら団子を入れて炊き、塩で味付けして出来上がり。



オオウバユリの二番粉



オオウバユリの二番粉に水を加えて団子を作る



(3) そばの実のおかゆ_そばの実の七分かゆ



<材料>そばの実、塩

<作り方>

- ①そばの実は軽く煎ってから、鍋に入れおかゆを炊く。
- ②沸騰するまでは強火、沸騰後は弱火で15～20分程度じっくり炊く。
- ③塩で味付けして出来上がり。

(4) エントサヨ (ナギナタコウジュのおかゆ) __ 米の全かゆ



<材料> 米、ナギナタコウジュ、塩

<作り方>

①米をといで鍋に入れゆるいおかゆを炊く。

②乾燥させたナギナタコウジュの花部分を取り除き、茎の部分を火で焦げない

ようにあぶり、適当な大きさに切る (フライパンで乾煎りしても良い)。

③おかゆが炊き上がったらナギナタコウジュを入れ、塩で味付けして出来上がり (写真)。



秋にナギナタ状のピンクの花が咲く



ナギナタコウジュは乾燥させておかゆに入れたりお茶としても飲む。風邪予防や二日酔いに使われる



(5) キキンニサヨ (ナナカマドのおかゆ) __米の全かゆ



<材料> 米・ナナカマドの皮や枝・塩

<作り方>

①米をといで鍋に入れゆるいおかゆを炊く。

②ナナカマドの枝部分を火で焦げないようにあぶり、適当な大きさに切る (フライ

パンで乾煎りしても良い) (写真)。

③おかゆが炊き上がったらナナカマドを入れ塩で味付けして出来上がり。



ナナカマドの木



ナナカマドの枝を炒る



炒った枝をおかゆにいれる

(6) すりおろしたじゃがいも団子のサヨ (おかゆ) __米の全かゆ



<材料>

米、じゃがいも、オオウバユリでん粉、
塩

<作り方>

- ①じゃがいもは皮をむき、摩りおろす。
- ②摩りおろしたじゃがいもを漉し袋に入れ

れ水分を除く。それに水分から沈殿した生でん粉を加え、さらにオオウバユリでん粉を加えじゃがいも団子を作る (写真下)。

- ③米のおかゆにじゃがいも団子を入れる。
- ④塩で味付けして出来上がり。



じゃがいもは皮をむき、
摩りおろす



漉し袋に入れ水分を除き、沈殿した生でん粉と
オオウバユリでん粉を加えじゃがいも団子を作る



(7) キナサヨ (山菜のおかゆ) __米の全かゆ



<材料>

米、ゼンマイ、フキ、タケノコ、セリ、塩

<作り方>

- ①材料を適当な大きさに切る。
- ②鍋でおかゆを炊き山菜を入れて塩で味付けして出来上がり。

(8) チポロサヨ (筋子のおかゆ) __米の全かゆ



<材料> 米、生筋子、塩

<作り方>

- ①筋子は少し熱めのお湯に塩を入れたものでばらして、筋などを取り除きザルに上げて水分をきる (写真下)。
- ②米をといて、鍋に入れてゆるいおかゆ

を炊く。

- ③おかゆが炊きあがったら、筋子を入れて、塩で味付けして出来上がり。



腹を裂き、筋子をとりだす



筋子は、ばらばらにしザルに上げて水分をきる



(9) ホマカイ (魚卵のおかゆ) __ 米の全かゆ

<材料> 米、生たらこ、ユリ根、葱、塩、タラの油

<作り方>

- ①米でおかゆを炊き、タラの油で味付けする。



②米のおかゆに、ほぐした生たらこ、ユリ根をいれ、塩で味をととのえて出来上がり（写真）。好みで刻んだ葱を加える。



すけそうたら



生たらこ



おかゆに生たらこを入れる

(10) カレイサヨ（カレイのおかゆ）__米の七分かゆ



<材料>

米、カレイ、塩

<作り方>

①カレイを焼き、身は大割、皮は小さめにちぎる（ヒレ、エンガワ、中骨、卵、白子などは使用しない）（写真下）。

②ゆるいおかゆを炊き、焦げ目の付いた皮を入れて香りをうつし、白身を入れ、塩で味をととのえて出来上がり。



焼きカレイ



身は大割、皮は小さくちぎる



3) サヨ (おかゆ) の栄養価

サヨ (おかゆ) 茶碗1杯 (200g) の栄養価を表2に示した。

表2 サヨ (おかゆ) の栄養価

(茶碗一杯200g)

料理名	栄養素	エネルギー Kcal	たんぱく質 g	脂質 g	カリウム mg	カルシウム mg	鉄 mg	ビタミンB1 mg	ビタミンC mg	食物繊維 g
①	ペネコシヨイモサヨ(いも団子の粥)	143	2.6	0.8	217	4	0.6	0.05	14	1.4
②	トウレブサヨ(オオウバユリでん粉団子の粥)	205	2.0	0.8	62	6	0.6	0.01	0	0.9
③	そばの実の粥	109	2.9	0.8	118	4	0.5	0.13	0	1.1
④	エントサヨ(ナギナタコウジュの粥)	142	2.2	0.2	25	2	0	0.02	0	0.2
⑤	キキンニサヨ(ナナカマドの粥)	142	2.2	0.2	25	2	0	0.02	0	0.2
⑥	ずりおろしたじゃがいも団子のサヨ(粥)	212	2.9	0.3	193	5	0.2	0.06	14	0.7
⑦	キナサヨ(山菜の粥)	153	3.2	0.3	188	18	0.3	0.03	4	1.7
⑧	チポロサヨ(筋子の粥)	196	8.7	3.3	67	21	0.4	0.01	1	0.2
⑨	ホマカイ(魚卵の粥)	281	15.3	6.2	399	17	0.6	0.38	19	1.7
⑩	カレイサヨ(カレイの粥)	135	7.7	0.7	103	13	0.1	0.03	0	0.2
平均栄養価		175	5.3	1.5	152	10	0.4	0.09	6	0.9
標準偏差		53	4.5	2.0	114	7	0.2	0.12	8	1.0
最大値		281	15.3	6.2	399	21	0.6	0.38	19	1.7
最小値		109	2.0	0.2	25	2	0	0.01	0	0.2

①エネルギー

サヨ (おかゆ) 茶碗1杯200gのエネルギーは 175 ± 53 Kcal (平均値 \pm 標準偏差)、最小109Kcal、最大281Kcalで種類により差がある。エネルギーの低いそばの実かゆは、そばの実だけの七分かゆである。エネルギーの高いホマカイ(魚卵のおかゆ)は米の全かゆで、たらこ、ユリ根が使われている。おかゆの味付けはおもに塩であるが、油脂を使うこともあり、ホマカイはタラの油を使用しているためエネルギーが高くなっている。おかゆの種類によるエネルギーの差は、使用する穀類の種類よる違いはほとんど無いが、炊くときの水の分量によるおかゆの種類(五分かゆ、七分かゆ、全かゆ)やおかゆに入れる具材と味付けの油脂の使用有無により異なっている。

②たんぱく質

たんぱく質は $5.3 \pm 4.5\text{g}$ (平均値 \pm 標準偏差)、最小 2.0g 、最大 15.3g とおかゆの種類によるたんぱく質の差が大きい。最大たんぱく質のおかゆはホマカイ (魚卵のおかゆ) で米の全かゆに生たらこ、ユリ根が入って 15.3g 摂取できる。ホマカイ (魚卵のおかゆ) からは1食当たり所要量 (25g) の $2/3$ のたんぱく質が摂取できるおかゆである。チポロサヨ (筋子のおかゆ) は米の全かゆに筋子が入って 8.7g 、カレイサヨ (カレイのおかゆ) は米の七分かゆに魚が入って 7.7g である。おかゆの種類によるたんぱく質の差は、穀類の種類とおかゆに入れる具材により異なる。ヒエやそばは白米よりタンパク質が 1.6 倍と豊富であるが (表5) 炊くときの水分量が多くなると、たんぱく質は多く摂取できない。具材に魚や魚卵を使うことでたんぱく質が摂取できる。

③脂質

脂質は $1.5 \pm 2.0\text{g}$ (平均値 \pm 標準偏差)、最小 0.2g 、最大 6.2g でサヨ (おかゆ) の種類により脂質の摂取量に差がある。脂質はたんぱく質同様に魚や魚卵を入れることで摂取量が高まる。雑穀のヒエやそばは米の $3 \sim 4$ 倍の脂質を含むので (表5) 水分量の多い雑穀のおかゆから脂質が、米かゆより摂取できる。調味料にタラの油小匙1 (4g) 使用することで 3.6g の脂質摂取になる。サヨ (おかゆ) からの脂質摂取は期待しにくい、雑穀のおかゆに魚や魚卵の具材を入れて味付けにタラの油を使用することで脂質の摂取が高まりエネルギー源となり腹持ちが良くなる。

④カリウム・カルシウム・鉄

カリウムは $152 \pm 114\text{mg}$ (平均値 \pm 標準偏差)、最小 25mg 、最大 399mg でおかゆの種類により差が大きい。ホマカイ (魚卵のおかゆ) は生たらこ、ユリ根他で 399mg と最大に摂取できる。ホマカイ茶碗1杯 200g で一食当たり所要量 (600mg) の $2/3$ のカリウムが摂取できる。カリウムは動・植物の食品に広く含まれ雑穀にはカリウムが米の $3 \sim 4$ 倍と豊富に含まれている。ペネコシヨイモサヨ (しばれ芋団子のおかゆ) ヒエ

の五分かゆやそばの実かゆからはカリウムが多く摂取できる。

カルシウムは 10 ± 7 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小2 mg、最大21mg でおかゆの種類により差がある。雑穀のカルシウムは米の2倍前後含まれている。具材としては魚卵や山菜類に含まれているがおかゆからカルシウムを摂取することは大変に難しい。

鉄は 0.4 ± 0.2 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小0 mg、最大0.6mg である。雑穀のヒエの五分かゆやそばの実かゆから0.6mg 弱摂取できるがおかゆから鉄を摂取することは大変に難しい。

⑤ ビタミンB₁・ビタミンC

ビタミンB₁は 0.09 ± 0.12 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小0.01mg、最大0.38mg で差が大きい。そばの実かゆや魚卵のたらこ、筋子の具材のおかゆからビタミンB₁が摂取できる。とくにそばの実には米の5.3倍のビタミンB₁が含まれているがヒエは0.6倍と少ない(表5)。穀物を主とした水分の多いおかゆからのビタミンB₁の摂取は難しい。

ビタミンCは 6 ± 8 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小0 mg、最大19mg と差が大きい。具材にじゃがいもや魚卵の入ったおかゆから19mg 摂取できる。穀類にはビタミンCが含有しないので具材のじゃがいもや野菜類が給源になる。

⑥ 食物繊維

食物繊維は 0.9 ± 1.0 g (平均値 \pm 標準偏差)、最小0.2g、最大1.7g と差がある。キナサヨ(山菜のおかゆ)は米の全かゆ、具材は山菜で食物繊維は最大の1.7g 摂取できる。雑穀のヒエは米の8.6倍、そばは7.4倍の食物繊維を含有するので雑穀のおかゆは具材にかかわらず食物繊維が多く摂取できる。

5. 副食としてのラタシケブ（煮もの）の栄養面

1) ラタシケブ（煮もの）の種類と主材料

ラタシケブとは煮物なのか、和えものなのか。日本語の料理名で言うのは難しく、ラタシケブとしかいいようがないという。

山菜類や野菜類、豆類などで作る料理で数種類の材料を混ぜ合わせて煮たものである。味付けは油脂や塩が使われ、汁気の無い料理でオハウ（汁もの）、サヨ（おかゆ）、チサツスイエブ（ご飯）以外の料理のほとんどがラタシケブ（煮もの）になる。ラタシケブは種類が多く、日常の副食として食べたり、儀礼など祭事のごちそうとしてもつくられる。作り方は素材や地域、家庭によって違いがある。

ラタシケブ（煮もの）の料理名は山菜や野菜など主に使われる食材によって「○○○ラタシケブ」と呼ばれる。例えばキハダの実が主であれば「シケレベ（キハダの実）ラタシケブ」、ギョウジャニンニクが主であれば「プクサ（ギョウジャニンニク）ラタシケブ」の料理名になる。

ラタシケブは調理法により、3種類に分類される²⁾。

- (1) 野菜、豆類などを汁気がなくなるまでやわらかく炊き込んだ料理
- (2) ジャガイモ、かぼちゃなどをゆでた後、あらくつぶした料理
- (3) 木の実や豆類などを主材料としてやわらかく炊いた後、上新粉などの穀粉を加えてどろりとのり状にした料理

ラタシケブの種類と主材料を表3に示した。

アイヌ伝統料理の食文化講座において実際に調理したラタシケブ（煮もの）を分類するとニコロ豆ラタシケブは分類（3）である。豆類を主材料にして軟らかく煮て、穀粉（コメの粉）でどろりとのり状にしたラタシケブ（煮もの）である。豆が主材料になっているのでニコロ豆ラタシケブの料理名であるが、穀粉を加えてのり状にねばねばしていることからコウシラタシケブでもある。コウシラタシケブのコウシは、アイヌ語で「ねばねばする」という意味である。プクサラタシケブは分類（1）

表3 ラタシケブ (煮もの) の種類と主材料

料理名		主材料
1	ニコロメラタシケブ (豆のラタシケブ)	豆(金時豆、トウ豆)、キハダの実、トウモロコシ、 米の粉(上新粉)、塩、魚油(タラの油)
2	ブクサラタシケブ (ギョウジャニンニクのラタシケブ)	ギョウジャニンニク(乾燥)、大豆、 塩、魚油(タラの油)
3	カンポチャラタシケブ (かぼちゃのラタシケブ)	かぼちゃ、キハダの実、豆(金時豆)、トウモロコシ 塩、魚油(タラの油)
4	エンドウ豆のラタシケブ	エンドウ豆、じゃがいも、塩、魚油(タラの油)
5	チポロラタシケブ (筋子のラタシケブ)	筋子、じゃがいも、塩、魚油(タラの油)

○ラタシケブ 主材料が料理名になる

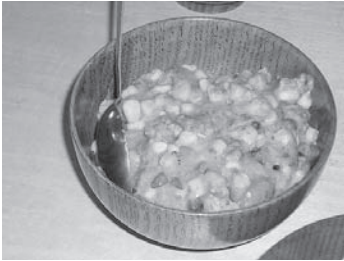
である。乾燥ギョウジャニンニクの茎を洗い煮た大豆に入れて炊き汁気がなくなるまで煮込んだ料理である。カンポチャラタシケブ、エンドウ豆のラタシケブ、チポロラタシケブは分類 (2) である。かぼちゃは乾燥保存されたものも使われる。かぼちゃやじゃがいもは煮てあらくつぶし、豆やトウモロコシ、エンドウ豆、筋子などを入れ混ぜ合わせた料理である。チポロラタシケブは秋に生の筋子が手に入ったときに作るラタシケブである。

ラタシケブに使用されているシケレペ (キハダの実) はアイヌの儀礼に欠かせないアイヌ料理に絶対必要な材料である。ニコロ豆ラタシケブ、カンポチャラタシケブにシケレペ (キハダの実) が入ることでアイヌ料理になる¹⁾。

2) ラタシケブ (煮もの) の材料、作り方³⁾

ここに紹介するラタシケブ (煮もの) はアイヌ伝統料理の食文化講座において筆者が実際調理に携わり自身が試食したものである。このほか季節によって、その時手に入る素材を使ったラタシケブ (煮もの) の種類は多い。

(1) ニコロマメラタシケブ (豆のラタシケブ)



<材料>

豆 (金時豆、トラ豆)、シケレペニ (キハダの実)、トウモロコシ、米の粉 (上新粉)、塩、タラの油

<作り方> (写真)

①豆とキハダの実は、使う前日に水にうるかしておく。

②豆とキハダの実を炊き、豆の皮がむけるようになったら、トウモロコシを入れて塩で味付けする。

③その後、上新粉を振り入れながらとろとろに固くなるまでかき混ぜる。

④最後に甘みとしてタラの油を加えよく混ぜる。



シケレペニ (キハダの実) と豆を軟らかく煮て上新粉でとろみをつける

(2) プクサラタシケブ (ギョウジャニンニクのラタシケブ)



<材料>

ギョウジャニンニクの茎 (乾燥)・大豆・塩・タラの油

<作り方>

①大豆は調理する5～6時間前に水につけおく。

②乾燥ギョウジャニンニクの茎 (写真左) は水でさっと洗い、水を切っておく。

- ③浸水大豆を炊きそこにギョウジャンニクの茎を入れ炊く (写真右)。
- ④炊き上がったらタラの油と塩で味付けする。



乾燥ギョウジャンニク茎



浸水大豆を炊きギョウジャンニクの茎を入れる



(3) カンポチャラタシケフ (干しかぼちゃのラタシケフ)



<材料>乾燥かぼちゃ、シケレペニ (キハダの実)、豆 (金時)、トウモロコシ、塩、タラの油

<作り方>

- ①キハダの実の乾燥したものをあらかじめ水につけてもどす。
- ②トウモロコシはあらかじめ煮ておく。
- ③豆は8時間くらい水にうるかすこし硬めに煮ておく。
- ④鍋にたっぷり湯を沸かし、乾燥かぼちゃをじっくりと煮る (写真下)。
- ⑤かぼちゃが煮えたら、豆とトウモロコシ、キハダの実を入れ、タラの油と塩で味付けする (写真下右)。



乾燥かぼちゃは水にもどして煮る。豆、トウモロコシ、キハダの実を入れる

(4) エンドウ豆のラタシケブ



<材料>

エンドウ豆・じゃがいも・塩・タラの油

<作り方>

①エンドウ豆は、さやの中から豆を抜いておく。

②鍋に水を入れ、じゃがいもとエンドウ

豆を一緒に煮る。

③素材に火が通ったらじゃがいもだけをつぶし、タラの油と塩で味をつける。

(5) チポロラタシケブ (筋子のラタシケブ)



<材料>

生筋子、じゃがいも、塩、好みで油

<作り方>

①鍋に筋子を入れ火にかける。焦げ付かないようにヘラでかき混ぜながらじっくり火をとおす (写真下左)。

②火がおったら塩で味付けし筋子をつくようにつぶす (写真下中央)。

③じゃがいもは煮て潰し②の筋子を入れて混ぜあわす (写真下右)。



生筋子に火をとおす



煮て潰したじゃがいもと混ぜあわす



3) ラタシケブ (煮もの) の栄養価

ラタシケブ (煮もの) の栄養価は、それぞれの試食した一皿分量 (80 ~ 160g) で計算した。

ラタシケブ (煮もの) の栄養価を表4に示した。

表4 ラタシケブ (煮もの) の栄養価 (一皿量80~160g)

料理名	栄養素										
	エネルギー Kcal	たんぱく質 g	脂質 g	カリウム mg	カルシウム mg	鉄 mg	ビタミンA μg	ビタミンE mg	ビタミンB1 mg	ビタミンC mg	食物繊維 g
① 豆のラタシケブ	289	5.1	4.2	117	19	0.9	2811	2.4	0.04	0	3.6
② ギョウジャニンニクのラタシケブ	122	8.4	7.7	90	66	1.4	2844	3.2	0.03	12	4.7
③ かぼちゃのラタシケブ	234	4.2	4.2	520	27	1.0	3141	7.5	0.08	43	5.9
④ エンドウ豆のラタシケブ	127	2.3	3.8	420	10	0.8	2813	2.3	0.10	35	2.7
⑤ 筋子のラタシケブ	161	8.1	6.8	454	22	0.8	2876	4.1	0.17	36	1.3
平均栄養価	187	5.6	5.3	320	29	1.0	2897	3.9	0.08	25	3.6
標準偏差	73	2.6	1.8	201	22	0.2	139	2.1	0.06	18	1.8
最大値	289	8.4	7.7	520	66	1.4	3141	7.5	0.17	43	5.9
最小値	122	2.3	3.8	90	10	0.8	2811	2.3	0.03	0	1.3

① エネルギー

ラタシケブ(煮もの)平均一皿量約120gのエネルギーは187±73Kcal(平均値±標準偏差)、最小122Kcal、最大289Kcalでラタシケブ(煮もの)種類により差がある。最大は豆のラタシケブ(煮もの)分量100gで289Kcal、豆類や上新粉がエネルギーになっている。最小はギョウジャニンニクのラタシケブ(煮もの)分量85gで122Kcalは大豆のエネルギーである。ラタシケブ(煮もの)は味付けに塩とタラの油を使用することでエネルギーの補給になっている。豆類、かぼちゃ、じゃがいもが主材料であったり、または上新粉などの穀粉を加えのり状にしたラタシケブからはエネルギーが摂取できた。野菜や豆類を煮込んだものは、エネルギーは低い。

② たんぱく質

ラタシケブ(煮もの)平均一皿量約120gのたんぱく質は5.6±2.6g(平

均値±標準偏差)、最大8.4g、最小2.3gと種類により差がある。ギョウジャニンニクのラタシケブ(煮もの)分量85gは大豆から8.4g、筋子のラタシケブ(煮もの)分量125gは筋子から8.1gとタンパク質が摂取できる。豆類のたんぱく質は大豆に多く約35%、他の豆類でも20~26%含まれている。豆類はたんぱく質のほか脂質、ミネラル(カルシウム、鉄、カリウム)の重要な給源になっていた。

③脂質

ラタシケブ(煮もの)平均一皿量約120gの脂質は 5.3 ± 1.8 g(平均値±標準偏差)、最大7.7g、最小3.8gと種類により差はあるが大差ではない。ラタシケブ(煮もの)の味付けに油脂(魚油のタラの油)が使用されているためである。ラタシケブ(煮もの)には少ない分量からのエネルギーと脂質を摂取するための知恵が見られた。

④カリウム・カルシウム・鉄

カリウムは 320 ± 20 mg(平均値±標準偏差)、最小90mg、最大520mgで種類により差が大きい。かぼちゃのラタシケブ(煮もの)分量160gはかぼちゃを主材料に豆やコーンが使用されて最大の520mgである。エンドウ豆のラタシケブ(煮もの)分量120gやチポロラタシケブ(煮もの)分量120gはじゃがいもが主材料のためカリウムは高値である。ギョウジャニンニクのラタシケブ(煮もの)85gは最小の90mgである。野菜や豆類、いもやかぼちゃを主材料としたラタシケブ(煮もの)はカリウムが摂取しやすい。

カルシウムは 29 ± 22 mg(平均値±標準偏差)、最小10mg、最大66mgでラタシケブ(煮もの)のカルシウム摂取は低値である。最大のカルシウム摂取量66mgはギョウジャニンニクのラタシケブ(煮もの)分量85gの大豆からである。

鉄は 1.0 ± 0.2 mg(平均値±標準偏差)、最小0.8g、最大1.4gで大豆を使ったギョウジャニンニクのラタシケブ(煮もの)である。カルシウム同様にラタシケブ(煮もの)からの鉄の摂取は低値である。

⑤ ビタミン B₁・ビタミン C

ビタミン B₁は 0.08 ± 0.06 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小0.03mg、最大0.17mg で筋子やじゃがいもを使ったラタシケプ(煮もの)が高値である。

ビタミン Cは 25 ± 18 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小0、最大43mg でラタシケプ(煮もの)の種類によって差は大きいが平均に摂取し易い。完熟の豆類にはCは有まれ無いので豆のラタシケプ(煮もの)はCの摂取は無い。かぼちゃのラタシケプ(煮もの)分量160gで43mg、じゃがいもを主にした筋子のラタシケプ(煮もの)分量120g、エンドウ豆のラタシケプ(煮もの)分量120gから35mg 摂取できる。ラタシケプ(煮もの)の主材のいもやかぼちゃはビタミン Cの重要な給源になっている。

⑤ ビタミン A・ビタミン E

ビタミン Aは 2897 ± 139 μ g (平均値 \pm 標準偏差)、最小2811 μ g、最大3141 μ g でラタシケプ(煮もの)の種類による差は少ない。ラタシケプ(煮もの)は塩と油脂(タラの油)で味付けをする。タラの油を使用することでビタミン Aの基準値を十分に摂取できる。ビタミン A上限量は成人3000 μ gRE であるから過剰摂取による障害は無い。とくに色野菜の不足する冬期間のビタミン A, Eの給源としてラタシケプ(煮もの)のタラの油は重要な働きをしている。

ビタミン Eは 3.9 ± 2.1 mg (平均値 \pm 標準偏差)、最小2.3mg、最大7.5mg でラタシケプ(煮もの)の種類による差がみられる。ビタミン Eは動物性食品には少ないがタラの油には100g中58mg 含まれている。ビタミン A同様に色野菜の不足する冬期間のEの給源としてタラの油は重要な働きをしている。また調味料としてのタラの油には多価不飽和脂肪酸が多く血栓症を防ぐ作用があるが、過酸化物を生成し健康を阻害する恐れもある。過酸化物の生成を出来るだけ抑制するにはビタミン A, C, Eなど抗酸化作用を持つビタミンをあわせて摂取することが大切である。ラタシケプ(煮もの)の主材のいもやかぼちゃのビタミン C摂取と、タラの油のビタミン A, Eが組み合わせあって抗酸化作用ビタミンとして最高

の組み合わせになっている¹⁾。

ビタミン類は欠乏症を予防したり病気を治したりする働きも期待できる。調味料として使用されていたタラの油のビタミン A、E の摂取は生理作用としての効果があったと思われる。

⑥ 食物繊維

食物繊維は 3.6 ± 1.8 g (平均値 \pm 標準偏差)、最小1.3g、最大5.9g でラタシケブ(煮もの)の種類による差がみられる。最大はかぼちゃのラタシケブ(煮もの)分量150gで、かぼちゃや豆類から5.6g 摂取できた。最小は筋子のラタシケブ(煮もの)である。平均3.6g の食物繊維が摂取できるラタシケブ(煮もの)は重要なメニューである。

5. アイヌ伝統料理素材の栄養価値

アイヌ料理は伝統的に用いてきた特徴のある素材を料理に取り入れていることであるとアイヌ伝統料理に詳しい苫小牧在住の砂澤代恵さんは説明する⁵⁾。

特徴ある素材としてはサヨ(おかゆ)のヒエ、アワ、そばの実や米にたっぷり水を入れて炊いたおかゆの雑穀類である。ベネコシヨイモサヨには乾燥やしばれいも団子をヒエの五分かゆに入れ、トゥレブサヨにはオオウバユリでん粉の団子をヒエの五分かゆに入れて水分の多いおかゆの濃度を補っている。また香のおかゆとして、エントサヨ(ナギナタコウジュのおかゆ)やキキンニサヨ(ナナカマドのおかゆ)は植物の茎葉をあぶっておかゆに入れることで香をうつした。また、秋だけの季節限定の生筋子を使ったチポロサヨ(生筋子かゆ)やホマカイ(魚卵のおかゆ)は生の魚卵を料理に使用していた。

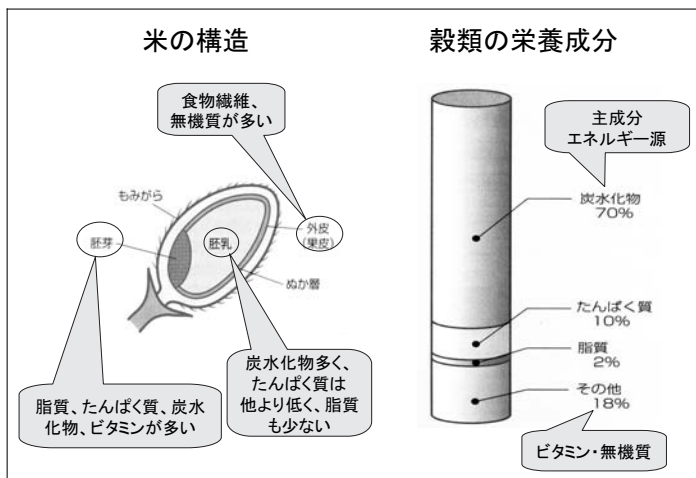
ラタシケブ(煮もの)は地域や食材によって種類が多く、日常の副食として食べたり、儀礼など祭事のごちそうとしてもつくられた。例えばかぼちゃのラタシケブ(かぼちゃと豆類の混ぜ煮)というアイヌの儀礼

には欠かせない料理がある。そのラタシケブ(煮もの)にシケレペニ(キハダ)の実が入ることが絶対に必要なことである。シケレペニ(キハダ)の実が入ることでアイヌ料理になるという素材である。

アイヌ伝統料理にはアイヌの人たちが使う特徴のある素材の雑穀類、魚卵、プクサ(ギョウジャニンニク)、ペネコショイモ(しばれいも、乾燥いも)、トゥレブ(オオウバユリ)、シケレペニ(キハダ)の木や実、エント(ナギナタコウジュ)、キキンニ(ナナカマド)、また調味料として油脂類などが使われている。これらに代表する素材が料理に使用されることでアイヌ料理になる。代表するアイヌ伝統料理素材の栄養価値を説明する。

(1) 雑穀

穀類とは種子を食用とするために栽培される植物で、米、麦、とうもろこしなどのイネ科に属する種実のほかにでん粉質に富むタデ科のそばも含める。米、大麦、小麦以外の穀類を雑穀という。雑穀は人類にとって重要な食糧であり、古くから栽培されてきた。下図⁶⁾に示すように、イネ科の作物の種子は、外皮(果皮、種皮)、胚乳、胚芽で構成されている。



穀類の栄養成分は炭水化物が70%前後含まれ主要なエネルギー源になっている。その他、たんぱく質が10%前後、脂質が2%前後含まれる。ビタミン類はビタミンB₁、B₂、Eなどが含まれている。ビタミンCとDは全く含まれていない。無機質ではリンが多くカルシウムは少ない。外皮には食物繊維、無機質などが多く、胚芽には脂質、たんぱく質、炭水化物、ビタミン類が多い。胚乳は炭水化物を多く含むが、たんぱく質含有量は他の部分より低く、脂質も少ない。

雑穀と精白米の栄養価を比較してみると雑穀はとても栄養価が高い⁷⁾。雑穀の栄養価を表5に示した。精白米の栄養価を1として比較するとエネルギーはほとんど差が無い。たんぱく質は1.6倍、脂質は2.8から4.1倍と多い。特にミネラルが多くカリウムは2.7から4.4倍、カルシウムは1.4から2.4倍、鉄は2倍である。食物繊維も豊富で、7.4から8.6倍と多い。ビタミンB₁においてはヒエは少ないがそばは米の5.3倍含まれている。雑穀を使用したサヨ（おかゆ）からは不足しがちなミネラルと食物繊維が摂取できる。

未精白の穀類のもつ栄養的な効果と雑穀の栄養価が人の健康を育ててきたことを今の食生活にとり入れることが必要である。

表5 雑穀と精白米の栄養価比較（精白米の栄養価を1.0とした倍率）

	エネルギー	たんぱく質	脂質	カリウム	カルシウム	鉄	ビタミンB ₁	食物繊維
ヒエ	1.0	1.6	4.1	2.7	1.4	2.0	0.6	8.6
ソバ	1.0	1.6	2.8	4.4	2.4	2.0	5.3	7.4
精白米	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

(2) 魚卵

鮭はアイヌ語で「カムイチェブ（神の魚）」「シペ（本当の食べ物）」と呼ばれアイヌ民族には欠かせないものであった。アイヌ伝統料理の代表素材であり捨てることなく利用されて、天然魚の秋鮭からは大自然の恵みを頂いていた。鮭の成熟した卵巣を筋子といい、とり出して塩

漬けにしたものが「筋子」、卵巣をほぐして塩漬けにしたものを「イクラ」といいロシア語で魚卵の意味である。鮭の身は脂質が4g前後と少ないが生筋子は10.7g含まれている。しかも脂肪には青魚に多い不飽和脂肪酸(EPE・DHA)が含まれているので血管障害を防ぐ効果がある。サーモンピンクの赤色はアスタキサンチン色素が含んでいるためである。アスタキサンチンは万病の元になる活性酸素を体内で消去する効果大きい。

すけとうだらは小型で、ほっそりとしたタラ科である。卵巣の塩蔵はたらこ(紅葉子)である。肝臓は魚油や肝油に加工されビタミンA源として利用される。

鮭やすけとうたらの魚卵を使用したサヨ(おかゆ)は命を頂くことに感謝して味わった貴重な料理であったと思う。

(3) ペネコショイモ(しばれいも・乾燥いも)



ペネコショイモ(Pene koso imo ベチャベチャしたイモ)(写真上)。



ペネとはべちゃべちゃしているという意味でしばれいもをいう。冬に畑に放置されたくずいもは凍ってしまうが日が出るととけるがまた凍る。凍る、とける、凍るを繰り返していくうちにいもは脱水してしぼんで小さくなる。そのいもの皮をむいて、つぶし水を入れて、沈殿を待つ。たっぷりの水で何度もさらし上澄みを捨て、また水を入れて繰り返す。底に沈殿しているでん粉といもを濾し袋に入れ水を切る。

保存用にするため円盤形に丸めて乾燥保存する。食べるときは水にもどして団子にして焼いたり、おかゆに入れて食べる。乾燥いもは発酵させながら乾燥させる保存食である。(写真下)

いも類は穀類同様に、でん粉を主成分とする重要なエネルギー食材で

ある。食用やでん粉の原料として利用しさらに凍ってとけたべちゃべちゃのいも、ぐちゃぐちゃになったいもを捨てることなく乾燥保存し食料不足の危機へ備えた食べ方である。

(4) トウレブ (オオウバユリ)



花をつけない雌株



雌株にでん粉をとる球根がある



花をつける雄株



オオウバユリ雌株の鱗茎



処理したオオウバユリ鱗片



乾燥オオウバユリ

オオウバユリはユリ科の多年草でアイヌ語名はトウレブである。根が出て花が咲くまで7から8年かかる。「姥百合」とは花咲くとき葉(齒)は既に無し姥に譬えるに由来するという⁸⁾。茎が立っているものに白い花が付き花をつけるのが雄株、7年目に花が付くと雄株は花に栄養をとられるので、球根は無くなり、ひげ根になる。花をつけないのが雌株で雌株の鱗茎を食用や薬用として利用した。茎がしっかりしていて、葉の多いものにユリ根に似たよい球根が付いている。花が咲くまでの6年間は球根からでん粉がとれる。一度水をとうすだけでさらさらのでん粉ができ重要な食糧源になる。6月～7月の時期根元が茶色になった球根がよい。食糧不足の補いのためオオウバユリを採りでん粉に加工保存し利

用した。

オオウバユリのでん粉作りは採集したウバユリの鱗茎を洗い、包丁で根の先と茎を切り落とし、根をばらばらにほぐし、樽に入れてつぶす。つぶしたものをざるに入れて、ぬめりがなくなるまで洗う。ぬるぬるが無くなったらい一度では付ききれないので二度付きをする。樽の中に沈殿したもので一番粉と二番粉が出来る。いちばん下に沈殿したものが一番粉、晒し袋で漉したものが二番粉になる。沈殿したでん粉は乾燥させる。一番粉は量が少なく薬として腹痛や整腸剤として使われ、二番粉は食用として使われた。三番粉を作るためには残った繊維を丸めて団子状にしてオオイタダリの葉で包みある程度の温度の場所で1～2週間置くと臭いがしてくる(発酵)と繊維が柔らかくなっているので再度つぶし団子状に丸め、真ん中に穴を開けて保存のために乾かす(写真右)。食べる時は、刃物で刻み、水にもどして団子を作りおかゆに入れて食べる。

オオウバユリの鱗茎はギョウジャニンニクとならび食の中心といわれるくらい、かつてのアイヌの食生活にとっては重要な植物であり、その利用や保存加工には独特のものがあり大変興味深い素材である。



キハダの実



キハダの乾燥実



キハダの木肌

(5) シケレペニ (キハダ)

キハダはミカン科の木で、アイヌ語名はシケレペニであり。キハダの実は秋に黒く熟したものを採取し、乾燥保存しさまざまな用途に利用した。食用には、日常にも用いられるが儀式などの祭りごとに欠かせないアイヌ料理の代表ともいえるラタシケブ(煮もの)に使うことが多い。

苦味と甘みにハッカ風味が入り混じったような独自の味があることから料理には香辛料として利用されアイヌ料理の重要な素材である。この実はおそらく日本料理には使用されない素材の1つであろうと思われる。

キハダの木の肌はブヨブヨしていて、コルクの様で木の皮を剥いてみると黄色である。キハダの木の内皮を煎じてお茶にして飲むとニガイが胃腸の薬として胃の悪い人は毎日飲むとよい。風邪をひいた時は実を食べ風邪でのどが痛いときは、キハダの実を乾燥させたものと黒豆を炒った物を煎じて飲むとよい。キハダの内皮や実は胃痛、喘息、風邪などに用いられ薬としても食材としても貴重な木と実である。

(6) エント (ナギナタコウジュ)



ナギナタコウジュのアイヌ語名はエントである。ナギナタコウジュは秋にナギナタ状のピンクの花が咲く。野原や畑の回りに生えていて秋遅くにとって乾燥させて保存する。冬に立ち枯れたものもある。

ナギナタコウジュは風邪予防や二日酔いにもよいのでお茶にして煎じて飲んだりおかゆにいられて体調の管理に薬のように使われていた。エントサヨ (ナギナタコウジュのかゆ) は乾燥エントの茎部分をあぶって香りを出し香りの粥として食された。

6. アイヌ伝統料理の栄養的考察

アイヌ伝統料理の基本メニューであるオハウ (汁もの)、サヨ (おかゆ) ラタシケブ (煮もの) の平均栄養価を表6に示した。

主食としてのオハウ (汁もの) は、豊富な食材の組み合わせと調味料に魚油 (タラの油) を使用することで、栄養のバランスはよかった。オ

表6 オハウ・サヨ・ラタシケブの平均栄養価と一食分の合計

料理名	栄養素										
	エネルギー Kcal	たんぱく質 g	脂質 g	カリウム mg	カルシウム mg	鉄 mg	ビタミンA μg	ビタミンE mg	ビタミンB1 mg	ビタミンC mg	食物繊維 g
オハウ(汁もの)	190 ±62	13.1 ±8.4	5.0 ±2.8	922 ±230	73 ±28	1.5 ±0.4	2709 ±966	3.1 ±0.8	0.16 ±0.09	51 ±11	4.5 ±0.9
サヨ(おかゆ)	175 ±53	5.3 ±4.5	1.5 ±2.0	152 ±114	10 ±7	0.4 ±0.2	324 ±937	1.0 ±2.0	0.09 ±0.12	6 ±8	0.9 ±0.6
ラタシケブ(煮もの)	187 ±73	5.6 ±2.6	5.3 ±1.8	320 ±201	29 ±22	1.0 ±0.2	2897 ±139	3.9 ±2.1	0.08 ±0.06	25 ±18	3.6 ±1.8
一食分合計	552	24.0	11.8	1394	112	2.9	5930	8.0	0.33	82	9.0

オハウ(汁もの) 中どんぶり一杯のエネルギーは100～300Kcal、平均栄養価は190Kcalで食材の種類によって差が大きい。野菜や海藻の汁は100～150Kcal、肉や魚の汁は200～300kcal 摂取できた。たんぱく質は平均13.1g、チエブオハウ(魚汁)やユクオハウ(肉汁)からは20～25g 摂取でき成人1日当たりの所要量の1/3(一食分) 摂取できる。脂質は4g 前後～10g 摂取でき平均5.0gでタラの油小匙1(4g)を使うことで約4gの脂質が摂取できる。脂肪エネルギー比で鮭汁は30%と高率である。調味料としてのタラの油は重要なエネルギー源であり、オハウ(汁もの)にこくやまろやかさ、甘みやうま味を出し美味しくし汁の腹持ちをよくした。またタラの油の使用でビタミンA2709μg、ビタミンE3.1mgと高値に摂取でき冬場の野菜の少ない時期のビタミン給源として重要な効果があった。カリウムは平均922mg 摂取でき1日当たり所要量の1/3から1/2に相当する。ビタミンCは山菜の汁、海藻の汁から60mg以上、平均51mg、食物繊維は平均4.5gの摂取量である。オハウ(汁もの)は主材料にジャガイモ他具沢山でタラの油を使用することで栄養バランスがよくしかもエネルギー源としても主食になる栄養価値が認められる。

副食としてのサヨは、オハウやラタシケブより栄養面は低い値であるが、おかゆは雑穀を使用することで、鉄をはじめミネラル、ビタミン、

食物繊維が補給された。主食のオハウ（汁もの）の量不足を補うばかりではなくさらに栄養面も補うことができた。サヨ（おかゆ）の栄養価はおかゆの種類によって栄養価の差が大きい。中でも魚卵のおかゆ（たらことユリ根の米の全かゆ）が最大値の栄養価を示している。このおかゆにタラの油を使用していることで、エネルギー、脂質、ビタミンA、Eが他のおかゆより高い値になっている。逆にナギナタコウジュの香のおかゆ（米の全かゆ）は最小値の栄養価である。ヒエやそばの実のおかゆは、鉄などのミネラルが多く摂取できる。魚卵の入ったおかゆは、たんぱく質、脂質をはじめミネラル、ビタミンB₁が多い。じゃがいもやタラコを使用したおかゆからは、ビタミンCが摂取できた。

ラタシケブ（煮もの）は、オハウ同様に調味料にタラの油を使用しているため、脂質、ビタミンA、Eが高い値に摂取できる。ラタシケブ（煮もの）は種類によって栄養価の差が大きい。豆、トウモロコシ、米の粉の穀類を煮たラタシケブは、エネルギーは高いが、他の栄養素は平均より低い。大豆とギョウジャニンニクのラタシケブは、たんぱく質、脂質、カルシウム、鉄が最大値である。かぼちゃに豆やトウモロコシを入れたラタシケブは、カリウム、ビタミンC、食物繊維、ビタミンA、Eが最大値である。

オハウ、サヨ、ラタシケブの平均栄養価を一食分として合計してみると（表6）不足している栄養素は、脂質、カルシウム、鉄である。これらの不足は、オハウ、サヨ、ラタシケブのアイヌ料理に欠かせない、自然の恵みから頂く特徴ある素材の使用により十分補うことが出来ると考える。オハウ（汁もの）は、魚の頭から内臓のすべてを食べつくし、だしは昆布や小魚の焼き干し、豚骨などを使用する。さらに、オハウ（汁もの）、サヨ（おかゆ）ラタシケブ（煮もの）料理に使われるギョウジャニンニクや山菜の葉や茎、キハダの実や木の実、果実、オオウバユリの鱗茎、雑穀、豆類、キノコ類、海藻、魚や魚卵、貝類、獣や海獣の油脂など季節豊かな伝統素材から不足栄養の補給が出来ていたと考える。

7. おわりに

前稿ではアイヌの人々が主食としていたオハウ（汁もの）の栄養価を算出し若干の考察をした。引き続き本稿においてもサヨ（おかゆ）やラタシケブ（煮もの）の栄養価を算出しアイヌ伝統料理を数値で示すことが出来た。

日常食されていたオハウ（汁もの）、サヨ（おかゆ）、ラタシケブ（煮もの）の栄養面はエネルギー源をはじめビタミン、無機質、食物繊維が想像以上にバランスよく摂取できた。計算して作ったり食べていたわけではなく一年間の季節サイクルの中で、その時期にあるものを食することで栄養のバランスはとれていた。しかし自然の恵みから食するだけではものの不足状態が起きる。食料不足の危機や冬場の備えとして加工保存の工夫がなされ伝承されていたが、次の季節のつなぎとして必要な分だけの加工保存である。けして採りすぎない、粗末にしない精神は、食料不足が生命の危機を招くことを体験していたからであろう。食材は捨てることなく全て使い切る工夫がされていた。その一つ調味料タラの油は、ほとんどの料理に使用され栄養源としてだけではなく健康効果として役立っていた。

アイヌ伝統料理に使用されている独自の素材は食用ばかりでなく薬用としての食べ方や飲み方によって自然の恵みから命の恩恵にあずかっている。栄養価の数値以上に命の恩恵に感謝する食生活を知った。栄養的価値のあるアイヌ伝統料理を今に伝承することはとても必要なことである。料理や食材にこだわる必要は無い。まずは豊かさからはけして学ぶことの出来ない感謝の気持ちで食を頂くことが大切である。食の基本、命を頂くことの尊さから考え直してみることに気付かされた。そしてそれをかたちにしていくことが次の課題である。

引用・参考文献

- 1) 金内花枝 2007 「アイヌ伝統料理の栄養的考察」 —主食としてのオハウ(汁もの)について— 苫小牧駒澤大学紀要18号
- 2) 萩中美枝・畑井朝子・藤村久和・吉原徒し弘・村木美幸 1992 「聞き書 アイヌの食事」 農山漁村文化協会
- 3) 村木美幸 2006年1月から2007年2月 アイヌ伝統料理を核としたスローフード事業 「アイヌ食文化講座資料」 白老民族博物館
- 4) アイヌと自然シリーズ第3集 2004 「アイヌと植物」<樹木編> アイヌ民族博物館
- 5) 岸上伸啓 2005 「世界の食文化 極北」 農山漁村文化協会
- 6) 新食品成分表編集委員会 2005 「新食品成分表」 一橋出版株式会社
- 7) 坂本尚 2007.vol.5 「うかたま」 農山漁村文化協会
- 8) 福岡イト子 2000 「アイヌ植物誌」 草風館

(かねうち はなえ・本学准教授)

苫小牧駒澤大学紀要第20号 (2009年3月31日発行)

Bulletin of Tomakomai Komazawa University Vol. 20, 31 March 2009

What Does A Child Centered English Lesson Look Like?

子供を中心とした英語クラスはどのようなものか？

Seth Eugene CERVANTES
セス・ユージン・セルバンテス

Key words: child centered teacher centered humanism
epigenetic principle needs

ABSTRACT

This paper attempts to answer the following question: What does a child centered English lesson look like? To do this, I explain the social and school settings in which I teach, explore the key differences between the child centered and teacher centered approaches, show how humanistic ideas have shaped and influenced the child centered approach, and describe child centered activities I have used. These activities are contrasted with teacher centered activities.

INTRODUCTION

I have been teaching children in Japan since 1999. At many of the conferences I've attended over the past few years, phrases like “teacher centered” and “learner centered” kept on popping up. Despite having heard these phrases over and over, I couldn't quite understand the difference between the two. At a conference in Tokyo, I attended a presentation by David Paul, a well-known teacher and presenter in Japan. Instead of “learner centered” he used the phrase “child centered.” This was the first time I heard this phrase, and it piqued my curiosity as well as imagination. For the past few years, I've tried to put what I learned about the child centered approach into action. It is through these experiences that I will attempt to explain what a child centered lesson looks like.

The first part of this paper takes a brief look at the social and school settings in which this paper was written. The second part explores the basic differences between the “child centered” approach and the “teacher centered” approach. The third part of this paper takes a closer look at the influence of humanistic research and beliefs on the child centered approach. The fourth part will describe child centered activities in more detail and contrast them with teacher centered activities.

SOCIAL AND SCHOOL SETTINGS

In this section, I want to discuss briefly the social and school settings in which English is taught in Japan.

Steven D. Levitt, a well-known American economist, once

quipped that “Morality, ... represents the way that people would like the world to work—whereas economics represents how it actually does work” (13) —warts and all. Visit one of Japan's many book stores and you'll notice the shelves are packed with books *about* English. There are countless dictionaries and books that promise to help people pass any number of standardized tests.

Judging from my frequent visits to Japanese bookstores, the learning of English is mostly an act of passing or scoring high on some test.

According to a recent 2007 survey conducted in Japan, some 97% of elementary schools surveyed have English programs. The time spent studying English varied from as little as one hour to over 71 school hours a year. How English is taught and what is taught varies from school to school.

Recently, the Japanese government announced its decision to include English as a compulsory subject in primary schools. From 2011, fifth and sixth graders will be required to spend 35 class hours each year studying English. There will be no required textbook and the students will not be given a grade. It is also hoped that students will get a better understanding of the Japanese language and Japanese culture through the study of English.

Many primary school teachers in Japan now feel unprepared to teach their students English. Some teachers feel their English is inadequate, some feel English should not be taught at the primary level, while other have mixed feelings. The critics have been harsh, and one of the harshest has been former Tama University president Gregory Clark.

Clark wondered why the Japanese government would spend

time and money placing an “intolerable burden” on children so they could speak “stilted English with bad pronunciation.” He believes that the testing culture in Japan will have a negative impact on the students' view of English. Instead, he suggests keeping English as an elective. That is, giving students the right to choose English. Nonetheless, the trend in Japan is going toward introducing English from the third grade onwards as a mandatory subject.

A number of changes have been made to the testing of English in Japan. Each year in January, students hoping to enter one of Japan's national (or municipal) or one of Japan's top private universities are required to take something called the National Center Test for University Admissions. Since the test includes an English listening portion, the result may be that parents are going to feel the need to help their children bone up on listening.

As English becomes more apart of the mandatory primary school curriculum, I wonder how this will affect the testing of English. Will future university entrance exams include oral interviews? Will primary school teachers be up to the challenge? These questions remain in the future, but in the meantime, recent trends suggest that English will be introduced to Japanese children at earlier stages in their education. Schools and families are now readying themselves to meet the new demands.

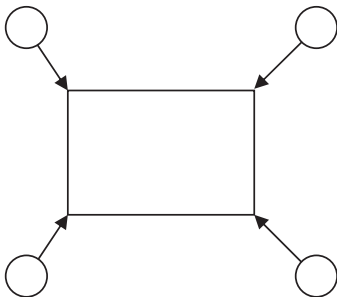
Teaching children in Japan is a challenge and a joy. It is a challenge for one very obvious reason: The children don't need English in the same ways that immigrant children living in the U.S. do. Immigrant children in the U.S. face a number of challenges to learning English, but need and opportunity are not lacking. Take the average Japanese child in an English class. It is not uncommon that

both her parents speak little (if any) English. It is doubtful that she'll have ample opportunities to make friends with English speaking children her age. The probability is high that she's heard significant others (e.g., a parent, an older sibling, a close friend, a teacher, etc.) say something like "I'm not good at English" and then, be told that she has to learn English.

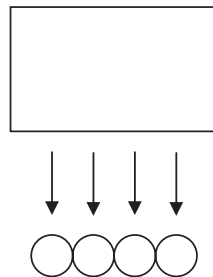
HOW DOES A CHILD CENTERED LESSON DIFFER FROM A TEACHER CENTERED LESSON?

As I started teaching children more, the phrase "child centered" kept on popping up. For a few years I couldn't quite understand what that phrase meant, especially in terms of classroom practices. A few years back I attended an English teaching conference, and I listened to David Paul, a well-known English teacher and teacher trainer, give a presentation on "child centered" lessons. Below are two diagrams he drew. The first depicts a child centered lesson while the second depicts a teacher centered lesson.

A Children Centered Lesson



A Teacher Centered Lesson



○ The Children □ The Teacher

Emotional Energy: What's the Source?

A teacher centered lesson introduces language in a way that is clear and easy to understand. Think for a moment about your own teaching experiences. How many times have we stood in front of a classroom holding our flashcards and said something like “Repeat after me...Red, YELLOW...” ?

There is little doubt about this being a teacher centered activity. Think of the two models. The teacher has the cards; the teacher shows the cards to the children and models the pronunciation; and finally the children repeat. The teacher can do this activity with a lot of enthusiasm and emotion and the students will feed off this emotion and do likewise. Their enthusiasm can give us a sense that the children are learning. It's important to ask where that enthusiasm comes from. Does it come from the teacher's performance (the edutainer)? or does that enthusiasm come from the child? If the source of emotional energy comes from the teacher then can that activity be considered a child centered activity? I think not.

Whose Needs? The Parents'? The Teacher's? or The Child's?

A student centered lesson draws students in. In other words it grabs their attention. I notice this with my own children. Once I brought out an English word game puzzle to show my kids. I thought by playing this game they could improve their English. No matter how much I prodded I couldn't get my kids interested in the game. They were more interested in watching TV and playing their video games. Let's go back a few sentences. Notice I said that *I* wanted *my kids* to improve their English.

Child psychologists often use the concept of ownership when

discussing knowledge acquisition. If a parent or teacher initiates the learning then the parent or teacher is the one who owns that knowledge. The parent's or teacher's role is that of a sender of knowledge. The child, like a passive plant receiving its vital nutrients from the sun, is a receiver of knowledge. It was my need to have my children speak English rather than my children's desire and need to learn.

I, like most of my students' parents, want my children to speak English. Since English is my native language, I can claim some ownership over it: IT'S MY LANGUAGE! But from my children's point of view, it's their dad's language, NOT THEIRS! Theirs is Japanese.

My hopes and desires for my children won't change in the near future. I believe with all my heart that learning English can enrich my children's lives emotionally and financially. How then do I get them to learn English? The belief that we can *get* (force?) or children to do (or don't) do something needs to be reconsidered. It needs to be reconsidered for a number of reasons. First, there are alternatives to the teacher centered approach. Second, and more importantly, there's a more effective way to teach children English.

Extrinsic or Intrinsic Motivation

I want to go back to my story about wanting my children to play an English word game. My attempts at enticing them to play didn't work. I thought about offering a prize for the winner but this didn't seem much like a good idea. I thought about the consequences of offering a reward to the winner and here is what I came up with:

- My oldest daughter would win all the time. My younger daughters would always lose and never get a prize. Who wants to play a

game in which they always lose? I know I wouldn't.

- If I gave them a prize would they play for the prize or for the mere enjoyment without prizes in the future? Probably not!
- I simply can't offer prizes every time I want them to play the game.

Which is more important: intrinsic or extrinsic motivation? Although this is not a purely either/or question, I would argue that intrinsic motivation is more important and more lasting. In fact, I would go so far as to argue that extrinsic motivation is mostly a teacher centered approach. The teacher says "If you answer this question, I'll give you something." The need to learn comes not from within the student but mostly out of the desire to get something. If the child is drawn into the lesson and develops the need to ask questions then it becomes meaningful to the child.

HUMANISM AND THE CHILD CENTERED APPROACH

Humanism has had a big impact on the development of the child centered approach. The idea that a child's thoughts, feelings, and emotions are vital to the process of learning has shaped how I teach children in Japan. Some of the key thinkers of humanism are Erik Erikson, Abraham Maslow, and Carl Rodgers. Each of these researchers' ideas will be briefly discussed. I'll explain how their ideas fit into my own conception of the child centered approach.

Erik Erikson

In his book *Childhood and Society* (1963), psychologist Erik Erikson argued that humans go through eight stages of psychological development. We pass through these stages as we age and mature

into old age. This was what Erikson referred to as his *epigenetic principle*.

When a child is born, she spends her first years of life in the care of parents or loved ones. By her second or third year of life she begins to show signs of autonomy. By her fourth year of life, with the encouragement of her loved ones, she is more able to think and take action on her own.

It is at this stage that she begins to show signs of initiative. My four year old daughter, Mei, shows signs of autonomy and initiative. Her older sister had a wallet with money. Mei had a wallet but no money. One day, I asked my wife for some money to buy lunch. She left two 1,000 yen bills on the table. Mei, as an autonomous human, seized the moment and took the money and put it in her wallet, like her big sister. As a parent, I was put in a tight situation. Here's the dilemma: On one hand I don't want my daughter taking money that doesn't belong to her—that's called stealing. On the other hand, punishing my daughter's "exploratory" behavior runs the risk of her developing an unhealthy sense of guilt, which will discourage her from showing future initiative.

As teachers of children, it's important that we develop our children's sense of initiative, or what others have called "risk taking." I once taught a class consisting of two girls and one boy. The two girls had been studying together for three months before the boy joined the class. The boy felt uneasy and would say things like "I don't understand English!" He would sometimes even refuse to participate in activities.

Unfortunately, his first few lessons were full of failed experiences. With each failed experience his belief that he couldn't understand

English grew. I needed to make his experiences in class more positive. I wanted him to develop his sense of autonomy to think and take the initiative to act without my direction.

Think back to the child centered lesson model. A child centered lesson draws the children in. This is what I wanted to do with this child. I wanted to draw him into the lesson. At the beginning of one class, I made a racetrack with various animal flashcards. I took out three toy cars and placed them at the start line.

I didn't say anything to the children. I wanted them to *notice* the racetrack and the toy cars. Too often teachers feel that they have to direct the children's attention to a game. They say things like "Look at this really fun game we are going to play." The problem is that the child's autonomy and initiative are totally ignored. The child is capable of making that choice for her or himself.

To my joy, the boy noticed the racetrack and the cars. With his interest piqued he joined the game. The rules of the game were easy to understand. Each child rolled a die. If the children rolled a number 4 or 6 they would lose a turn. If they rolled any other number, they would move along the racetrack. When they landed on an animal flashcard, a child would have to ask a question, such as "What is it?" If the child is unable to answer the question, she could ask the teacher: "What is it?" Because the game is based on luck (the roll of a die) rather than skill (being able to answer a question correctly) all the children have a reasonable chance at winning.

The boy, to his own amazement, won the race. He showed autonomy because he didn't need anyone to tell him what to do. He gained more confidence and took more risks with language.

Abraham Maslow

Psychologist Abraham Maslow believed humans were motivated by needs. He argued that there were two basic types of needs: deficiency and being needs. Deficiency needs are often considered the lower of the two. At the very bottom are the “basic psychological needs,” such as water and food. One basic psychological need is sleep. If the child doesn't get enough sleep, then it's a good bet the child won't learn much English. Recent studies have found that sleep and memory are correlates. It was discovered that the less a person sleeps the more likely they are to forget things.

If a child has a lack of self-esteem (“I'm no good at English!”) then the result may be that the child will develop a sense of inferiority, just as Erikson suggested. When deficiencies are properly dealt with, then the child's *being* needs kick in. This is when the child's brain is cognitively involved. Maslow also formulated the idea of self-actualization. Self-actualization is when a person realizes their full potential. This is the goal, however impossible, of all teachers of children.

Carl Rodgers

Carl Rodgers influence on humanism has been immense. Rodgers believed that all humans have the potential to learn. Rodgers' contribution to the teaching of children was his belief that learning takes place when it's significant to the learner. When we teach children, do we ever consider if what we're teaching actually matters to the children. If we teach colors and then ask “What color is it?” and the child answers “It's red,” can we really assume that the child has “deeply” learned how to use colors in a creative and natural

manner? How to make what we teach significant to our students is a challenge. One way to overcome this challenge is to first allow the children to notice things and then develop their need to learn.

Significance can have a number of meanings. Psychologist Frank Smith's take on significance is informative. Smith argued that learning (or not learning) takes place when knowledge is important to the image of the learner. He used the word “club” to describe the ideal situation of learning. My oldest daughter loves dancing and envisions herself as a dancer. Her image of herself as a dancer is important to her. But what about her image of herself as an English speaker? And what about my other students? Do my students view themselves as part of the “English speaking club” ? or do they see themselves as not belonging to the English speaking club? Smith's message to teachers is that we provide significant opportunities for children to develop and solidify their membership into the English speaking club.

CHILD CENTERED ACTIVITIES

We often run into words like “meaningful” and “meaningless.” What do these words mean? How are they related to the teaching of children? Psychologist George Kelly's *personal construct theory* of learning can help us better understand the differences.

A popular teaching technique for introducing a target language is to use flashcards. The teacher models the pronunciation of a word or phrase and the children repeat. I have used this technique many times over the years, but I stopped using it a few years ago. The reason I stopped using it is because I felt it wasn't a worthwhile learning

experience for the children.

Instead of drawing on the students' curiosity to notice the target language, I was basically telling them what they needed to know. Kelly believed that knowledge is a personal endeavor. The child makes sense of English on her own terms. This is the essence of meaningful learning. The child may know that an apple is red, but doesn't care.

One activity that I use with children to teach colors is called *counting cards*. I put the children in groups of three, and ask them to sit in a circle. Each group is given a set of color cards. The first child tells the second child a number—usually a number from 1-10. If the first child tells the second child “four,” the second child counts four color cards. The second child holds the fourth color card in his hand, and says “I have a red book.” When each child has had a turn, each child then takes turns telling their group members what each member has.

Child 1: He *has* a blue Stitch. She has a brown bag.

Child 2: He *has* a red book. He has a blue Stitch.

Child 3: She *has* a brown bag. He has a red book.

During this time, I usually walk around the class and help students who are having trouble. Often, a child will ask me questions in Japanese like “*Enpitsu ha nani?*” At this point, I shrug my shoulders and pretend like I don't understand. Before the start of each class I write “What's ___ in English?” and some other phrases I think might be useful during a particular lesson, such as “I'm sorry. I don't understand” or “How do you spell ___?”

From my experience, children are pretty quick to use and pick up these types of phrases, especially if they find ample opportunities

to use them during lessons. In a child centered lesson, the child develops a need to use language in a manner that is both personal and meaningful. Let's think more carefully about the differences between a teacher centered lesson and a child centered lesson.

One basic need of a person is to think. Children have this same need. In a teacher centered approach, most of the thinking is done by the teacher. A teacher shows a child a flashcard of a red apple and says "APPLE." The children (at least ideally) repeat once or twice. A little while later, the teacher asks a child "What's this?" One of two things may happen: one, the child will answer "It's an apple" ; or two, the child may not be able to answer the question.

Beyond the question of whether it's important to either the child or the teacher that the object in the flashcard is an apple, the child, regardless if he's able to answer the question, is not thinking deeply or emotionally about the question.

Now, let's consider a child centered activity. The child is holding a red color card and must think about something he has that's red. A child knows that her mother just bought apples from the local grocery store, but she doesn't know what the word is in English. However, she knows the phrase "What's ___ in English?" She asks her teacher "What's *ringo* in English?" The teacher answers "Apple." The child is now able to complete the activity.

The differences between the two activities are striking. In the child centered activity, the child must first think about something red she has as opposed to a red apple depicted in some flashcard. If the child doesn't know the English word for apple, she can ask the teacher what it means in English. The latter is a very important language learning strategy. Other differences between the two activities are

just as striking.

Rob Olson, a longtime teacher of children in Japan, wrote about a fascinating experience with colors. He found that children were noticing that the crabs in his flashcards were blue. From their own life experiences the children believed that *all* crabs were red. They argued with him and told him that crabs were *not blue*. He told them that some crabs were indeed blue. It was at this point the children's curiosity kicked in. Their old knowledge was transformed to fit the new information. This made the color blue meaningful to the children he was teaching.

Another interesting way to make colors meaningful is through language games. The game *counting cards* is a good example. I used this activity with a large class at a Japanese primary school. At the start of the class, I divided the class in to groups of three or four. Each group was given a set of color cards. The first child says a number, such as "three." The next child pulls three color cards. The child holds the third color card and says "I like yellow (the color of the card) bananas." This process is repeated until each child has at least two chances to speak.

What's nice about this activity is that the target language can be changed. Instead of the children saying "I like yellow bananas" they can say "I have yellow pencils." Notice the teacher's role in this activity. The teacher's role is that of mediator. A rule (which the students have trouble keeping) is that they are not allowed to use Japanese. If they don't know the word, they have to ask the teacher "What's ____ in English?" One child picked a brown card and asked me "What's *unko* in English?" I told him, "It's poop." With a smile, he told his group "I like brown poop."

This activity was done with beginning students, but it can be adapted for more advanced students. For my more capable students, we play a game called *Touch and Write*. I divide the class into two teams. Each team selects a team name. I place the color cards on the table. A team member from one of the teams pulls the top color card. Another team member from the opposing team rolls a die. If the number rolled is five, then each team must touch five items that are the same color as the color card. If the students don't know how to say the word in English, they ask the teacher "What's this in English?" If they don't know the spelling they ask "How do you spell ____?" I even let them use a picture dictionary so they can look up the word for themselves. The first team to write five items on the whiteboard wins and gets five points. After a few rounds of playing the game, the team with the highest point total wins. I usually put a time limit, about a minute or two, on the activity.

Again, notice the teacher's role in each activity. The teacher is a resource for the students. When they want to know a word or a spelling of a word, they ask the teacher in English. The students have something they want to say that is meaningful and the teacher helps them say it. For a more thorough discussion of the differences between a child centered lesson and a teacher centered I suggest reading David Paul's excellent book *Teaching English to Children in Asia*.

CONCLUSION

In this paper, I have attempted to describe the child centered approach. In the first section, I discussed the social and school settings in which I teach. There is a trend in Japan to introduce English in the

primary schools. Although many primary schools already have English programs in place to some extent or another, English is not yet a compulsory subject. Many primary schools feel unprepared to teach their students. The critics suggest that making English a compulsory subject will not produce better English speakers.

In the second section, I discussed some key differences between the child centered approach and the teacher centered approach. A major difference between the two is that a child centered lesson draws children into the lesson. It puts the needs of the child above the needs of the teacher and the parents. I also argued that motivation must come from within the child. A child should feel the emotional need to say something in English. Giving kids prizes may lessen the child's intrinsic need to learn English and make it her own.

In the third section, I discussed the role of important humanistic thinkers and ideas in the child centered approach. The idea that the child is a real thinking and feeling human is important. The teacher centered approach often treats children like computers. All you need to do is put the input inside the children and they'll be talking. What's missing is the very real fact that children construct their world, including knowledge of English, in a manner that is meaningful to them.

In the final section, I contrasted a child centered activity with a teacher centered activity. In the child centered activity the child produced language that was personal and undirected. In the teacher centered activity, the child did not produce language that was personal and only spoke as directed. The child centered activity encouraged thinking and the use of basic language learning strategies (What's ___ in English?) while the other only encouraged the child to

reproduce knowledge in way that was contrived and unknown to the child's real world outside of school.

Bibliography

- BBC. (2009). The Science of Sleep. Retrieved on January 29, 2009 at <http://www.bbc.co.uk/science/humanbody/sleep/articles/whatissleep.shtml>
- Clark, G. (2000). English education reform gets watered down. *Japan Times*, Dec. 24. Retrieved on January 29, 2009 at: <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/ea20001224gc.html>
- Erikson, E.H. (1968). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press.
- Hokkaido Shimibun*. (2008). Shougakkou no eigo. May 17.
- Kamiya, S. (2009). "Exam Hell" Now Not So Hot. *Japan Times*, Jan. 20. Retrieved on January 29, 2009 at: <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20090120i1.html>
- Levitt, S.D. & Dubner, S.J. (). *Freakonomics: A Rogue Economist Explores the Hidden Side of Everything*. New York: William Morrow.
- Olson, R. (2008). A Look at Color and the ESL Classroom. *Bulletin of Tomakomai Komazawa University*, 19, 1-11.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Hong Kong: Pearson Longman.
- Smith, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University.

(セス・ユージン・セルバンテス 本学講師)

苫小牧駒澤大学紀要 第20号

平成21年(2009)年3月20日印刷

平成21年(2009)年3月31日発行

編集発行

苫小牧駒澤大学

〒059-1292 苫小牧市錦岡521番地293

電話0144-61-3111

印刷

ひまわり印刷株式会社

紀要交換業務は図書館情報センターで行っています

—— お問い合わせは直通電話0144-61-3311 ——