

地域文化の「学び」を促進する教育プログラムの開発と実践 —正岡子規『散策集』をたどるまち歩き学習の事例—

羽鳥 剛史 (愛媛大学 社会共創学部, hatori@cee.ehime-u.ac.jp)

柳原 捷吾 (復建調査設計株式会社, shogo.yanagihara@fukken.co.jp)

Development and practice of an education program to promote learning of regional culture:

A case of walking-around-learning to follow Shiki Masaoka's "Sansakusyu"

Tsuyoshi Hatori (Faculty of Collaborative Regional Innovation, Ehime University)

Shogo Yanagihara (Fukken Co., Ltd.)

要約

急速なグローバル化が進む中、学校教育の場面においても、地域の伝統や文化の維持・継承に関わる課題に取り組む事例が増えつつある。本研究では、地域文化の「学び」のあり方について、既存の教育論を基にして理論的に考察すると共に、地域文化に根ざした児童の「学び」を促進するための教育プログラムを開発することを目的とした。そこで、「学び」を「真正の文化的実践への参加」と捉えた佐伯の学習論に着目し、そうした実践自体が、当該文化の真正性を社会的な関わりの中で確認するパフォーマンス的な行為であることを指摘した。その上で、愛媛県松山市を対象にして、正岡子規の『散策集』に基づくまち歩きプログラムを開発し、その実践事例から、児童がどのような学びを得たかを検討した。その結果、児童が子規の立場に“なってみる”という体験を通して、子規の立場から松山の町並みを新たに捉え直す様子が確認された。その結果、児童において、子規やその俳句文化を育んだまちに対する愛着や誇りが醸成される傾向も見られた。さらに、プログラム実施後には、引き続き自分達の小学校区を対象とした『散策集』づくりが進められ、地域文化の継承・振興に主体的に関わる姿勢が見られた。最後に、本事例を踏まえて、地域文化の「学び」の基本的な構造について考察を加えた。

キーワード

地域文化, 学び, 真正性, パフォーマンス, 散策集

1. はじめに

急速なグローバル化の進行により、地域ならではの文化や風土が消失しつつあることが懸念されている(三浦, 2004)。人々の地縁的なつながりも希薄化しつつある中、地域の文化や風土をいかにして維持・継承していくかが重要な課題である。学校教育の場面においても、学習指導要領の改訂にあたって「伝統や文化に関する教育の充実」が掲げられる等(文部科学省, 2017)、地域の中で育まれてきた伝統や文化の価値を理解し、その継承や発展に資する人材の育成が求められている。実際に、小中学校の総合的な学習の時間等を中心にして、地域の伝統芸能、文化財、祭事、風習等に関わる課題に取り組む事例も増えつつある(c.f. 国立教育政策研究所, 2017)。

一方で、地域の伝統・文化に関わる教育をどのように教えるかについて共通認識はなく、それぞれの教育現場に委ねられているのが実情である。しかし、従来の取り組みにおいては、とすると学習の意義や目的が明確化されておらず、地域の行事的・慣例的な取り組みとして展開される場合も少なくない(安藤・大矢, 2016; 文部科学省, 2016)。さらに、こうした取り組みを通じて、児童においてどのような資質や態度が育成されるかについて

検証する試みは殆ど為されておらず、その社会的意義についても十分に明確化されているとは言い難いところである。

以上の問題意識の下、本研究では、地域文化の「学び」のあり方について、既存の教育論や関連分野における議論に基づいて理論的に考察する。その上で、そうした「学び」を促進するための教育プログラムについて検討・実践し、その実践事例から、児童がどのような学びを得たかを検討すると共に、その社会的な意義を考察する。具体的には、愛媛県松山市を対象にして、当該地域に根付いた文化として、正岡子規の『散策集』に着目し、『散策集』に基づくまち歩き学習プログラムを開発・実践した。

2. 理論的考え方

2.1 地域文化の「学び」

伝統的な学習観によれば、「学習」は「経験の反復による比較的永続的な行動の変容」と定義される(佐伯・渡部, 2010)。この考え方は、教師をはじめ他者からの指導により、学習者が受動的に知識やスキルを獲得することを前提としている。このような伝統的な考え方に対して、認知科学の分野における状況的学習論(Situated Learning Theory)は、「学習」が具体的な社会状況に埋め込まれた実践の中で成立することを強調する(Brown et al., 1989; Lave and Wenger, 1991)。特に、Lave and Wenger (1991)の正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation)

によれば、「学習」は、実践を共有する成員の集まりである「実践共同体」への参加として捉えられる。この考え方において、学習者は、社会的・文化的な実践活動への周辺的な参加から始まり、次第に中心的な役割が求められる十全的な参加に移行する中で、実践共同体の成員としてのアイデンティティを形成するものとされる。

佐伯（1995a）は、以上の議論を踏まえた上で、「学び」という営みを「真正の文化的実践（p. 101）」への参加として捉えている。ここで「文化的実践」とは、「より広い世界に向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践（p. 30）」を意味しており（佐伯，1995b）、他者と関わりながら、文化を味わい、その意味を理解したり、それを問い直したりする社会的な活動を表している。佐伯（1995a）によれば、そうした文化的実践における「学び」は、「文化的な所産を“創り出す”人々の営みに、自らも“創り出す”立場で、いわば生成的に関係をつくっていくこと（p. 83）」と定義される。

さらに佐伯（1995a）は、トマセロの文化的学习（cultural learning; Tomasello et al., 1993）の概念を基にして、以上の「学び」を文化的実践に関わる他者に対する「まねによる学習（imitative learning）」として特徴づけている。ただし、「まねによる学習」は、他者の行為の外見を表面的に再現するのではなく、「他者の“内側”に入り込んで、いわば、その人の身に“なって”、その人の目的や動機を自分の中に取り込み、その上でその人の置かれている状況に対して“その人として”自然な、当然な、妥当な行為をする（p. 90）」ことを意味する。学習者は、文化的実践の世界に関わる他者あるいは場合によっては“歴史上の人物”や“モノ”の立場に“なってみる”ことにより、地域の文化的な文脈の中に自らを定置し、そこで他者との関係を築きながら、当該文化の意味や価値を理解すると共に、そこに新しい意味や価値を付与する。このプロセスを通して、文化的実践者としてのアイデンティティを形成するものと考えられる。

近年の学校教育のあり方を巡る議論では、主体的・協働的な問題発見・解決に資する実践的な資質・能力の育成が重視されており（文部科学省，2014）、そうした主体的・協働的な学びを促進する教育のあり方を検討する上でも、「学び」を「文化的実践への参加」と捉えた佐伯の学習論は示唆するところが少なくないものと考えられる。実際に、佐伯の学習論は、様々な教育実践に影響を与えており、そうした考え方に基づいて実施された事例も蓄積されつつある（c.f. 阿部，2012）。

2.2 文化的実践の方法としての「もどき」

以上の様に、佐伯の論じる「学び」は、文化的実践の世界に自らを定置し、その世界に関わる他者の立場に“なってみる”という「まね」によって成立する。ただし、そうした「まね」という行為は、佐伯の言う「真正の文化的実践の世界（p. 101）」の中でその文化的所産を「自らも“創り出す”（p. 83）」ことに果たしてなり得るので

あろうか。むしろ、「まね＝真似」という行為を文化的世界の“真性に似せる”振る舞いであると捉えるなら、そうした行為は文化的実践の創造性や真正性とはむしろ相容れないものとなりはしないであろうか。特に、佐伯は、「真正の文化（p. 182）」や「真正の文化的実践の世界（p. 101）」という表現を用いている様に、学習者が参加する文化的実践の「真正性」を強調しているが、「まねによる学習」が如何なる意味において当該文化の真正性と結び付くかについては十分に議論されていない。

以上の点について検討する上では、文化的実践における「まね」や「真正性」という概念や考え方について、さらなる理論的な考察を加える余地があると考えられる。そこで以下、まず本節では、「まね」に関して、その関連語として「もどき」という概念を取り上げ、山折（1989）の論考を基にして、日本の文化の発生や展開において「もどき」という手法が担う本質的な役割について述べる。その上で、次節において、文化の「真正性（authenticity）」に関して、既存の社会学理論を概観し、「まねによる学習」や「もどき」との関連を検討する。こうした議論を踏まえて、地域文化の教育・学習のあり方をより明確化することとしたい。

さて、山折（1989）は、折口信夫の思想的立場を批判的に考察する中で「もどき」の方法について論じている。折口は、日本の文化や芸能における基本的な方法が、先行する文化や芸能の形式を模倣するところにあると考え、それを「もどき」の方法と称した。「もどき」という言葉は、「牴牾き」と書くことが出来、ここで「牴」は“触る”ことを意味し、それに対して「牾」は“逆らう”ことを意味する。ここから「牴牾き」という言葉には、「真似る」という意味と「抵抗する」という意味の両義性が存在することが分かる。折口は、能楽の「翁」の発生に関わる論考の中で、日本の文化や芸能がそうした「もどき」という方法に基づいていることを指摘した。すなわち、「翁」では、はじめに白い翁面を被った翁が神舞いを舞い、次いで直面の千歳による稚児舞いの後、黒い翁面を被った三番叟が登場し、勇壮な舞いを披露して全体をおさめる。ここで、三番叟は、先行する翁の舞いに似せながらも、そのリズムやバランスに微妙な変化を付けて、粗野な印象や荒々しい雰囲気醸し出す。山折（1989）によれば、三番叟は、この様に翁の「もどき役」となることを通じて、「翁の舞いの世界を一面で説明しつつ、同時にそれに抗弁している（p. 102）」のである。折口はこうした「もどき」の演劇様式を特に「複演」と呼び、「翁」の発生だけでなく、日本のあらゆる文化や芸能に底流する基本的な形態をこの概念を用いて解き明かしている。

山折（1989）は、折口のもどき論を踏まえつつ、文化や芸能、さらには歴史の本質が、上述した意味で「説明」と「抗弁」を併せ持つ「もどき」現象、もしくは折口の言う「複演」が繰り返される無限連鎖の中にこそ内在する点を指摘している。そこでは、「翁」における三番叟の様に、先行する文化世界（白式の翁）が持つ「真」に従属するだけでなく、そこから逸脱した「偽」に安住する

のでもない。むしろ、山折によれば、「本物と偽物との中間領域 (p. 101)」にこそ、「真か偽かという硬直した認識から解放された自由の天地がひらけている (p. 101)」のである。「もどき」という方法は、こうした「中間領域」あるいは「虚々実々皮膜の間 (p. 101)」の中で、その“なってみる”対象を受け入れると同時に、それを批判的に捉えるという両義的な視座を内包する。この両義性の下でこそ、文化の意味や価値を受容すると共に、新しい意味や価値を再構築するという文化的実践が成立し得るものと言える。この様に、文化的実践は、「もどき」という方法を介して、その「説明と抗弁のドラマ (p. 103)」を紡ぎ出すことにより、文化や文芸の発生や展開を促す原動力となり得るものと考えられる。

2.3 地域文化の真正化

次に、地域文化の「真正性」の概念について考察し、上述した「もどき」に基づく文化的実践との関連について検討することとしたい。

さて、社会学、とりわけ観光社会学の分野において、「観光地は本物の文化に根ざしているのか」「観光客は本物の文化経験を享受しているか」といった問題を軸として、「真正性」に関する様々な議論が蓄積されている (c.f. Knudsen and Waade, 2010; 馬他, 2016; Wang, 1999)。Bruner (1994) によれば、「真正性」には、①「歴史的な本物らしさ (verisimilitude; 歴史的な雰囲気を与えているかどうか)」、②「真実さ (genuineness; 時代考証的に正確であるかどうか)」、③「オリジナリティ (originality; コピーではないオリジナルなものであるかどうか)」、④「オーソリティ (authority; 公的な機関から正式に認可されているかどうか)」の意味が含まれる。こうした「真正性」に対する捉え方は、大きく①客観的な真正性 (objective authenticity) と②主観的な真正性 (subjective authenticity) の2つに大別される (Knudsen and Waade, 2010)。すなわち、前者は、客観的な基準によって評価される文化的資源 (モノ、イベント、場所など) のオリジナリティに関わる特性を表している。この立場において、「真正性」は、人々の主観を極力除いた絶対不変の基準と捉えられる。一方、後者は、人々が文化的資源 (モノ、イベント、場所など) を「本物」と感じる主観に基づいて賦与される特性を表している。この立場において、「真正性」は、人々の価値や見解を基にして社会構成的に形成されるものと捉えられる。

さらに、Cohen and Cohen (2012) は、以上の2つの立場を踏まえて、地域文化が“本物になる”プロセスを「真正化 (authentication)」と呼称し、そうしたプロセスを①科学的根拠に基づく「クールな真正化 (cool authentication)」と②人々の信念に基づく「ホットな真正化 (hot authentication)」に大別している。前者は、文化資源がコピーや偽物ではなく、本物であることを確認する科学的・公的なプロセスを表す。一方、後者は、人々の間で文化資源の真正性を維持・補強し合う主観的・反復的でパフォーマティブ (performative) なプロセスを

表す。Zhu (2012) によれば、「パフォーマティビティ (performativity)」とは「文化的表現の象徴的形態が、それと同時に、現実の出来事がどのように存在するかに関わる仮定を置き、現実の意味を創出し、そして、現実世界に対して、それがそうであるかのように働きかける、特定の方法 (p. 1499)」を意味する。「時代行列」が分かりやすい例であるように、「ホットな真正化」においては、人々が文化的象徴 (歴史的なシーンや伝統的な風習等) を、それが“あたかも本物であるかのように”意味づけ、自らがそのように身体的・表現的に振る舞う。こうした実践行為を通じて、人々において文化的象徴とのアイデンティティが確立されると共に、当該文化の真正性が確認されると考えられている (Cohen and Cohen, 2012; Knudsen and Waade, 2010)。

さて、文化的実践における「まねによる学習」は、特にそれを前節で述べた「もどき」の方法として捉えれば、以上の「ホットな真正化」のプロセスと密接に関連するものと考えることができる。まず、「もどき」による複演という演劇形式は、「ホットな真正化」において想定されているパフォーマティブ行為とほぼ同義であると考えられる。すなわち、文化的象徴に関わる人物に自らが「もどき役」として“なってみる”ことは、その歴史的な場面や伝統的な風習を“本物”であるかのように見倣し、自らが身体的・表現的に振る舞う行為に他ならない。「ホットな真正化」の具体例として挙げられる「時代行列」は、まさに歴史上の人物に“なりきる”ことにより、その文化的象徴の真正性を確かめる行為と言える。ただし、「もどき」の方法においては、その文化的象徴の真正性を無批判に受け入れるだけでなく、その対象に抗弁するという作用も内包している。この点については、上述の通り、「ホットな真正化」という考え方自体が、文化の真正性を客観的基準に基づいて固定的なものとして捉えるのではなく、社会構成的に真正性を形成するという立場に立脚していることに留意すべきであろう。こうした「ホットな真正化」の根底にある考え方は、文化の真正性を両義的に捉える「もどき」の方法と相容れるものと考えられる。

なお、佐伯 (1995a) もまた、文化的実践の「真正」さについて、「真正の文化は無限に多様 (p. 77)」あるいは「文化の営みはつねに流動的 (p. 82)」であると述べており、それを可変的なものと捉えている (阿部, 2012)。佐伯が大人から子どもへの「文化遺産の伝達」という教育観に異を唱えているのも、この考え方が「文化遺産」を社会から遊離した固定的なものとして捉えていることに対する批判に根差している。佐伯によれば、「文化遺産」は、人々の学びという営みを通じて、常に生成し続けるものと捉えられるべきものである。こうした佐伯の議論もまた、「ホットな真正化」を通じて、文化の真正性が社会構成的に確認されるという考え方と整合的なものと言える。

以上の議論より、文化的実践における「まねによる学習」が、当該文化の真正性に働きかけるとするならば、それは「もどき」という手法を介して「ホットな真正化」のプロセスを促すことに拠るものと考えられる。その実践過程

において、学習者は、当該文化に関わる他者や歴史上の人物の「もどき役」としてその立場に自ら“なってみる”という身体的・表現的な活動に参加する。その事を通して、学習者は、当該文化の真正性を自ら主体的・発見的に確かめていくものと考えられる。

2.4 本取り組みの狙い

以上、地域文化の教育・学習のあり方を検討する上で、佐伯の学習論を拠り所に、そこから「もどき」の方法や地域文化の真正性の考え方について考察した。上記の議論の要点を改めて整理すると、以下のようにまとめられる。

- ・ 地域文化を学ぶということは、学習者自身が真正の文化的実践に参加することを意味する。そこで、学習者は、その実践世界に関わる他者や歴史上の人物の立場に“なってみる”ことを通して、実践者としてのアイデンティティを形成する。
- ・ ただし、そうした「まねによる学習」は、その文化世界を真か偽かという硬直化した観点から捉えて、その真正性を無批判に受け入れることを意味しない。むしろ、学習者は、「もどき」という方法を介して、当該文化の真正性に抗弁する視点を携えながら、その文化の意味や価値を改めて問い直すという実践に携わる。
- ・ さらに、こうした文化的実践は、地域文化の「ホットな真正化」として特徴づけられる。そこで、学習者は、文化的象徴が本物であるかのように現実世界に対して働きかけ、そのパフォーマンスな振る舞いを通して、当該文化の真正性を見直し再構成していく。

本研究において取り組んだ『子規「散策集」をたどるまち歩きと松山の魅力再発見！』の教育プログラムは、以上の考え方に基いて検討・実施したものである。本取り組みの詳細は次章で述べるが、このプログラムでは、松山市ならではの文化的象徴として、正岡子規の『散策集』を取り上げ、市内の児童が、当時子規が歩いた道りを辿り、そこで彼が詠んだ俳句を鑑賞する。そして、自分達でも吟行を行い、現在の町並みから自分達の俳句づくりに取り組む。このような取り組みは、子規の立場を「まねる」もしくは「もどく」ことを通じて、児童が子規に“なつて”みて、子規が見た当時の風景やそこで感じた気持ちに思いを巡らすことにより、子規の俳句世界をより深く理解することを企図している。さらに、実際に吟行を行うこと自体、子規の俳句世界を松山に根差した本物の文化と捉えた身体的・表現的な振る舞いであり、この意味において、当該文化の「ホットな真正化」を志向するものと捉えられる。こうした実践活動を通じて、児童において、松山に根付いた俳句文化の継承・発展に主体的な関わりを持つことに、本取り組みのねらいがある。

3. プログラムの開発

3.1 プログラムの概要

今回のプログラム『子規「散策集」をたどるまち歩きと松山の魅力再発見！』は、松山市の「環境教育プログラム策定事業」の下で、松山市立新玉小学校の5年生を対象に実施した授業を基にして策定された（松山市、2017）。このプログラムでは、松山市ならではの文化として、正岡子規が松山市内を散策しながら詠んだ俳句を集めた『散策集』に着目し、児童が子規の歩いた道りを辿り、そこで彼が詠んだ俳句を鑑賞する。こうした体験を通して、自分達の住む地域について、その土地の歴史や時代の移り変わりを理解すると共に、地域の魅力を再発見することにより、地域に対する愛着や誇りを育むことを目指している。また、児童自身も俳句を詠み、現代版の『散策集』を作る中で、子規の俳句文化の継承と発展に主体的に関わる姿勢を身に付けることを企図している。

3.2 正岡子規の『散策集』について

『散策集』は、明治28年秋に正岡子規が病氣療養の為、松山に帰省した際、市内を吟行した時の紀行句集である（松山市教育委員会、1966）。この時、子規は、東京大学予備門時代からの親友で、当時松山中学校の英語教師をしていた夏目漱石の下宿で五十二日間の共同生活を行った。二人の下宿は「愚陀仏庵」と命名され、多くの俳人が集まり、たびたび句会が開かれた。この間、子規は、漱石や俳句仲間と一緒に松山近郊を5度に亘って散策し（図1）、多くの俳句を詠んだ。『散策集』には、この時の俳句や吟行の様子がまとめられている。

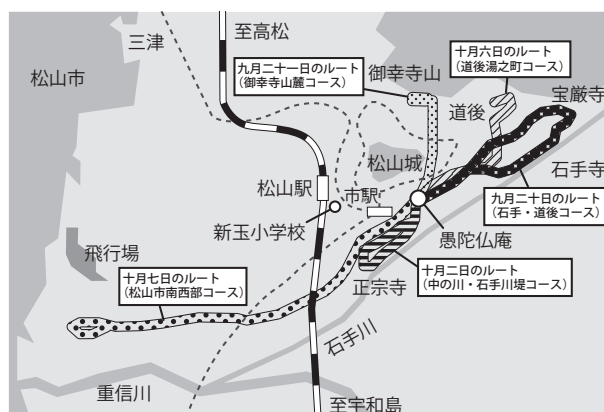


図1：『散策集』における子規の散策ルート

『散策集』に関しては、その原本は焼失したものの、以前に筆写されたものが当時の俳句雑誌に公表されている。また、『散策集』にある俳句の推敲過程や子規の足跡についても専門家により様々な検証が為されている（松山市教育委員会、1966）。この意味において、『散策集』という文化遺産に関して、研究者や専門家を中心に上述の「クールな真正化」が進められており、その結果、「客観的な真正性」が一定程度確保されていると考えられる。本プ

ログラムは、この様な文化遺産を巡る客観的な真正性を基盤として、児童自身が子規の立場に立って吟行を行う「ホットな真正化」により、この文化遺産の価値や意味に関わる「主観的な真正性」を醸成することに主眼を置くものと位置付けられる。

3.3 プログラムの教材

本プログラムを進めるにあたり、子規が『散策集』の中で詠んだ俳句を理解し、彼が歩いた道を辿るまち歩きを円滑に進めるための学習教材を作成した。その一部を図2と図3に示す。⁽¹⁾

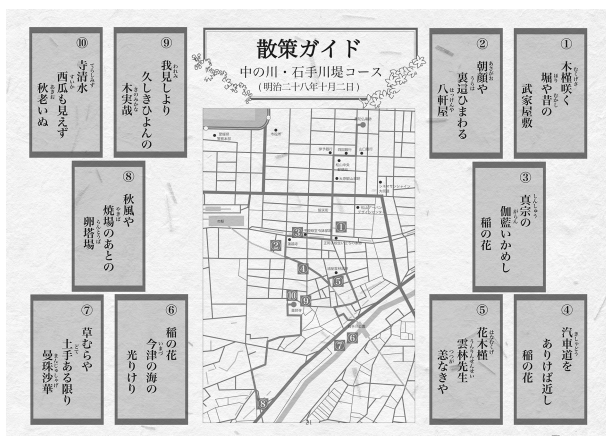


図2：教材「全体マップ」(一部抜粋)



図3：教材「解説頁」(一部抜粋)

この教材では、『散策集』の5つのコースのそれぞれについて、子規が詠んだ俳句やその関連情報を記載した「散策ガイド」を作成した。「散策ガイド」は「全体マップ」(図2)と各エリアの「解説頁」(図3)から成る。「全体マップ」では、当該コースで子規が詠んだ俳句を『散策集』から抜粋すると共に、それぞれの俳句を詠んだ場所を地図上に示している。『散策集』から俳句を抜粋するにあたっては、児童が理解できる内容であると共に、現在も町に残っているものと残っていないものを取り上げた俳句が混在することに配慮した。

そして、個々のコースを更に5つのエリアに分割し、それぞれのエリアについて、図3に示す「解説頁」を作成した。「解説頁」では、①「子規の俳句とその解説」、②「キーワードの解説」、③「まちあるきの見どころ」、④「各エリアの散策経路図」を記載している。①「子規の俳句とその解説」では、そのエリアで作られた俳句を2つ記載し、それぞれの俳句が表している風景や体験について解説している。②「キーワードの解説」では、①「子規の俳句やその解説」の中で登場したキーワードについて、写真やイメージ図と共に解説している。③「まちあるきの見どころ」では、それぞれの俳句が作られた場所において、まち歩きを行う際に注意してほしいポイントを記載している。④「各エリアの散策経路図」では全体マップと同様に、各エリアの「子規の散策経路」「俳句が作られた場所」「子規ゆかりの場所」を地図上に示している他、③「まちあるきの見どころ」についても、対応する番号で地図上に記載している。

以上の教材を通して、児童において子規が歩いた当時の町並みを想像しながら、現在の町を歩くことが出来るように配慮した。

3.4 プログラムの流れ

プログラムの基本的な進め方を表1に示す。⁽²⁾

本プログラムでは、地域を巡る「まち歩き」や「俳句づくり」という体験の機会と、そこで子ども達が気付いたことや感じたことを話し合う「振り返り」の機会を交互に繰り返し設定している。

まず、子規の生涯や『散策集』に関する基本的な内容を理解する。次に、まち歩きのガイダンスを実施し、上述した「散策ガイド」に予め目を通して、自分達がまち歩きを行うエリアを確認すると共に、そこで子規が詠んだ俳句の意味や当時のまちの様子について理解を深める。そして、1回目のまち歩きを行い、子規が散策した道を辿りながら、「昔と違うところ」「昔と同じところ」「まちの中で発見したこと」「自分が感じたこと」という視点から、子規の俳句から読み取れる当時のまちの様子と現在のまちの様子を比較し、まちの歴史や変化を感じ取る。

その後、まち歩きの振り返りにより、まち歩きの中で気づいた事や感じた事を発表し、他の児童と共有する。その上で、2回目のまち歩きを行い、現在の町並みを対象にして自分自身の俳句を作る。そして、自分達の俳句を『こども散策集』としてまとめると共に、句会を開いて友達の子規の俳句を相互に鑑賞する機会を設ける。

最後に、プログラム全体の振り返りを行い、自分達が学んだ事を整理・共有すると共に、今後どのような活動を行いたいのかについて話し合う。

4. プログラムの実施

4.1 松山市立新玉小学校の取り組み

本研究では、松山市立新玉小学校の5年生(全3クラス)の92名を対象に、2016年9月から11月にかけて、総合的な学習の一環として今回のプログラムを実施した。本

表1：プログラムの進め方

標準的プログラム		新玉小学校の取り組み	
授業回	活動・学習内容	授業日	授業の進め方
第1回 (90分)	子規と「散策集」について（学年全体）・正岡子規と「散策集」についての授業を行い、自分たちが住んでいる松山と俳句の関係が深いことを知る。		①正岡子規に関する紹介を聞き、子規の功績や略歴を知る。
第2回 (45分)	「散策集」を辿るまち歩きガイド（学年全体） ・ 班ごとに（一班5人程度）、子規が詠んだ俳句、当時の風景の写真や説明文を記載した教材（以下「散策ガイド」）を見ながら、子規の俳句の意味や当時のまちの様子を学ぶ。 ・ 次回のまち歩きのルートを確認する。	【第1回授業】 ガイド (9月29日)	②季節ごとの子規の俳句を学び、子規の俳句の特徴を知る。 ③子規が松山市を散策した『散策集』を知る。散策ガイドから『散策集』の俳句や俳句の意味を知る。 ④次回、子規が散策した道のりを辿るまち歩きを行うことを知る。散策ルートを確認する。
第3回 (180分)	第一回 まち歩き（班ごと） ・ 散策ガイドを持って実際にまちを歩く。 ・ 各スポットで観光ボランティアガイドの方による説明を聞き、まちへの理解を深める。 ・ また、散策ガイドのマップ上の該当エリアに、①昔と違うところ、②昔と同じところ、③その他の発見、④まち歩きの感想をメモしておく。	【第2回授業】 第1回まち歩き (10月5日)	①子規が実際に散策した道のりを辿る。 ②まち歩きの際に、散策ガイドや観光ボランティアガイドの話から当時の街並みや子規について学びつつ、現在の街並みや街並みの変化を知る。 ③まち歩き後に、まち歩きで得た気付きについて、「昔と違うところ」「昔と同じところ」「まちあるきでの発見」「どういう気持ちになったか」という観点から、付箋を用いて整理する。
第4回 (90分)	まち歩きの気付きの整理（班ごと） ・ 第一回まち歩きで気づいた点について、班のメンバー内で話し合い、模造紙に整理する。 まち歩きの結果発表会（学年全体） ・ 作成した発表資料をもとに、自分の担当した範囲について、まち歩きの中で気づいたことや感想を発表し、皆で気付きや感想を共有する。		
第5回 (45分)	『こども散策集』作成ガイド（学年全体） ・ これから『こども散策集』を作成・発表するまでの流れを理解する。 ・ 説明内容 ①まち歩きの際に、自分達が気づいたことや感じた事を基にして俳句を作成する。 ②子規の俳句に加えて、①の児童の俳句を載せた『こども散策集』を作成する。 ③（場合によっては）『こども散策集』の発表会を、地域の方々や保護者などに聞いてもらう。	【第3回授業】 まち歩き発表会 (10月12日)	①第1回まち歩きの様子を思い返す。 ②グループ（3～6人）内で各自がまち歩きで気づいたことを話し合い、その内容を地図上にまとめ、発表用ポスターを作成する。 ③他の児童に対してポスターセッション形式にて、整理したまちあるきでの気付きについて発表する。 ④以降の授業において、自分たちの『散策集』を作ることを知る。
第6回 (180分)	第二回 まち歩き（班ごと） ・ 散策ガイドを持って、再度まち歩きを行う。 ・ 児童一人一人が今の松山の様子を俳句に詠む。	【第4回授業】 第2回まち歩き (10月17日)	①俳句に詳しい外部講師による解説を受け、俳句作成や吟行（街を歩きつつ俳句を作成すること）のポイントについて学ぶ。 ②子規の散策の道のりを辿りつつ、自分たちで俳句を作成する。 ③作成した俳句の中から自分の代表の俳句を決め、その俳句の解説を作成する。
第7回 (90分)	『こども散策集』を鑑賞する句会（学年全体） ・ 子規の俳句と比べつつ、自分達が作成した俳句を皆で鑑賞する。 ・ （場合によっては）児童の保護者や地域の方々、俳句の先生にも参加してもらい、自分達の俳句を紹介する。	【第5回授業】 『平成こども散策集』の句会 (10月20日)	①俳句作成・吟行のポイントを復習し、俳句の作り方を思い出す。 ②児童らの代表作（俳句）について発表する。 ③外部講師による俳句の添削を聞き、より良い俳句の作り方を学ぶ。 ④外部講師や学校教員の講評を聞き、俳句への理解を深める。
第8回 (45分)	プログラムの振り返り（学年全体） ・ これまでの取り組みの振り返りを行い、「自分達が学んだこと」「松山や近隣地区、子規への思い」「今後何をしていきたいか」などについて話し合う。	【第6回授業】 振り返り(10月31日)	①これまでの授業の振り返りを行う。 ②今後、どのような活動につなげていきたいかについて話し合う。
		『平成こども散策集』の展示 (11月13日)	地域のイベント（新玉地区文化祭）の際に、児童が作成した『平成こども散策集』を掲示し、地域の方や保護者に見てもらう。
		プログラムの展開 (11月～1月)	・ 本プログラムの地区展開として、『平成あらたま散策集』づくりに取り組む。 ・ 坂の上の雲ミュージアムにおいて、『平成あらたま散策集』を掲示する（12/24～1/10）。

プログラムでは、『散策集』に記載されている5つの散策ルートのうち、同小学校に比較的近い散策ルートとして、図1（及び図2）の「中の川・石手川堤コース」を対象とした。

表1には、今回のプログラムの実施スケジュールについても記載している。なお、本プログラムの標準的な進め方は表中の左側のように定めたが、新玉小学校の取り組みは、この最終版を取りまとめる前に試行的に実施しており、全6回の構成となっている。

第2回から第5回の授業においては、授業の実施後に、各児童に授業に関する感想を書いてもらっている。表2は、その内容を基にして、児童がどのような学びを経験したかについて、大きく＜子規に“なる”＞＜町並みの見かたの変化＞＜興味関心＞＜愛着や誇り＞＜相互理解＞という観点から整理したものである。表中、各項目について言及した児童の人数も記載している。ここで、一人の児童が複数の項目に関して同時に述べている場合もあるため、表中の人数の合計と児童全体の人数は一致していない。これらの項目分けと児童の感想文の分類は、第一筆者と第二著者が精査・協議を重ねながら確定した。以下では、それぞれの授業の内容について説明すると共に、この感想文の内容についても併せて説明し、児童の学習経験について考察する。

4.1.1 ガイダンス（第1回授業）

第1回授業では、筆者らの進行の下、今回のプログラムのガイダンスを行った。まず、正岡子規について知っている事を児童に発表してもらった。その結果、「俳句が好きであること」「夏目漱石と友人であること」「東京大学出身であること」「新聞記者であったこと」などが挙げられた。その上で、「喀血という病気により34歳で亡くなったこと」「松山市内を散策した際に作った俳句を記載した『散策集』という冊子を作った」など、今回のプログラムに関連する事項を中心に、子規について紹介した。次に、子規が詠んだ俳句を季節ごとに紹介し、全員で詠み上げた後に、各俳句からどのような印象を受けたかについて発表してもらった。そして、子規は、身近にある自然や日常場面を対象に、そこで自分が感じたことをありのままに表現しようとしたことを説明した。

最後に、3.3で説明した学習教材を配布し、次回の授業において、『散策集』の道のりを辿るまち歩きを行うことを説明した。

4.1.2 第1回まち歩き（第2回授業）

第2回授業では、子規が歩いた道のりを辿る1回目のまち歩きを実施した。児童は10人から12人のグループに分かれて、グループ単位でまち歩きを行った。また、松山観光ボランティアガイドの方に各グループに1名付き添ってもらい、散策ルートの各地点において昔の町並みや子規に関わる関連事項について解説してもらった（図4）。児童は、配布した学習教材やボランティアガイドによる解説を踏まえつつ、まち歩きを行い、道中で気付い



図4：児童のまち歩きの様子

たことや発見したことをメモページに書き込んでいった。そして、まち歩き後、それらの気付きや感想について、「昔と違うところ」「昔と同じところ」「まちあるきでの発見」「どういう気持ちになったか」という観点から整理した。

今回のまち歩きは、子規の足跡を辿るという点において、児童において＜子規に“なる”＞という疑似体験を促すことに一つの狙いがあった。実際に、児童の感想（表2）より、子規の散策を【追体験】すると共に、子規の気持ちに【感情移入】し、彼の気持ちを想像したり、そこに共感したりしながら、まち歩きを行った様子が窺える。例えば、ある児童は、「実際に子規の歩いた場所を歩いてみて、子規が最後に松山を歩いた時の気持ちが分かりました。血をはいていたのに、最後の思い出と、いっしょうけんめい歩いたんだなと思いました」と述べており、最後の故郷滞在となった子規の胸中に思いを巡らしている。

この様に＜子規に“なる”＞ことを通して、児童において、それまでとは異なる観点から町並みを捉え、＜町並みの見かたの再構成＞が為されている様子も見受けられた。すなわち、昔と今の町並みを比較して、【町並みの変化への気付きや驚き】を感じたり、その反対に【町並みの名残への気付きや驚き】を感じたりしたことが、児童の感想から見て取れる。その具体的な内容を把握するため、児童がまち歩き後に各自の気付きや発見を記入したワークシートに着目すると、例えば「昔は家のまわりに田んぼがあったけど、今は家や店、マンションに変わっている」「愚陀仏庵が駐車場になっている」「今津の海は見えなかった」「雲林先生の家がマンションになっていた」等の気付きが挙げられており、子規が俳句の中で取り上げた風景や建物が現在に残っていないことが指摘されていた。その一方で、「レンガ橋は今も残っている」「曼珠沙華（彼岸花）は今も昔も咲いている。変わらない」「子規も見たひよんの木（イスノキ）がまだ残っていた」等、子規が散策した頃から変わらない風景や建物についても言及されていた。その他、「子規も同じように顔を上げて、木の実の様な物（ひよんの木の実）を見ていたと思う」「曼珠沙華（彼岸花）は今も咲いているので、子規も見ただと思いました」等の感想も述べられており、子規の時

表2：児童の感想のまとめ

「学び」の内容	具体例	A	B	C	D
<子規に“なる”>					
【子規の追体験】	「昔、子規が歩いた道を、今、自分で子規さんの気持ちになりながら歩くことができた (A)」 「子規さんもこのような風景をみてこの俳句を作ったんだと思った (C)」	27/84	—	21/81	2/76
【子規への感情移入】	「石手川には、たくさんのヒガンバナがたくさんあった。そこでなんか少し子規の気持ちが分かった (A)」 「なんの花か考えたりするのが楽しく、子規さんもそれが楽しくてやっていたのではないかなあと思いました (B)」	27/84	—	10/81	—
<町並みの見かたの再構成>					
【町並みの変化への気付きや驚き】	「今ではもうちゅう車場になっていたりして、しきさんのみたふうけいとはちがうんだなと思いました (A)」 「道ろだったところがしきの家だった (A)」	34/84	3/83	8/81	—
【町並みの名残への気付きや驚き】	「せんろのぼしよはかわってなかったり、レンガでできたはしは、昔のままだったり、今でものこっていてすごいなと思いました (A)」 「円こう寺に子規のころにあった石とふんだ土があつてすごいと思いました (A)」	20/84	—	6/81	—
【昔の町並みの想像】	「曼珠沙華 (彼岸花) は今も咲いているので、子規も見たんだったと思いました (A)」 「ひよんの木は昔しきもあそんでいたんだなーと思いました (A)」	9/84	—	1/81	—
<興味関心>					
【子規への興味関心】	「子規さんのことをもっと知りたくなりました (A)」 「私は最初、子規にあまり興味がありませんでした。だけど町歩きをすることによって子規がどんな気持ちで歩いたのかが分かりました (C)」	29/84	11/83	8/81	3/76
【まち歩きへの興味関心】	「もっと、まちをあるきたいです (A)」 「一人でも歩いてみたいと思いました (A)」	7/84	2/83	4/81	1/76
【俳句づくりへの興味関心】	「子規の気持ちを考えながら俳句をつくりたいです！ (A)」 「いつも歩くところでも、いろんな発見をすると、俳句っておもしろい、楽しいと思ったり、自分の町でこんなに俳句が作れてすごいなと思いました (C)」	14/84	6/83	50/81	36/76
<愛着や誇り>					
【子規への愛着や誇り】	「子規と同じ道を歩いたことでより子規のことをあこがれるようになりました (A)」 「子規が俳句を作った所を通るたびに、子規が好きになった (C)」	21/84	8/83	10/81	1/76
【松山への愛着や誇り】	「私は今、100年前に子規が歩いた道を歩いているんだなと思うと、とてもほこりに思えました。(A)」 「前に歩いた所を歩いて俳句を作ったら松山がより好きになって、俳句を作る楽しさも感じれたので良かった (C)」	2/84	4/83	3/81	—
<相互理解>					
【新たな気付きや異なる見方】	「班の人みんなとマップを作るとき、自分が書いていなかったことや、知らなかったことがたくさんありました (B)」 「みんな表現のしかたがちがうので、おもしろい句、おっちょこちょいな句、やさしいあったかい句などがあつて読むのが楽しかったです (D)」	—	68/83	—	3/76
【他者への共感や賞賛】	「みんながどんな気持ちで俳句を作ったのかも分かり、とてもよかったです (D)」 「みんな、『とてもスゴイ！』と思うような俳句ばかりでビックリしました。友だちの俳句をよんでみると、なんとなく景色がうかんできそうでした (D)」	—	48/83	—	56/76

注：表中、「A」は「第1回まち歩き（第2回授業）」、「B」は「まち歩きの発表会（第3回授業）」、「C」は「第2回まち歩き（第4回授業）」、「D」は『『平成こども散策集』の句会（第5回授業）』を表している。表中の数字は、それぞれの授業において、感想文を書いた児童の全体人数のうち、各項目について言及した児童の人数を表している。

代の町並みや風景について【想像】を巡らしている様子が感じられる。

さらに、今回のまち歩きを通じて、子規や俳句づくりについての＜興味関心＞が高まっている様子が、児童の感想から窺えた。具体的には、子規の事をもっと知りたいという意見や、まち歩きや俳句づくりに取り組みたくなったといった意見が目立った。

そして、以上の経験を通して、子規や地域に対する＜愛着や誇り＞を感じている様子も見受けられた。例えば、「子規は、あの量の俳句を景色をみただけでできるのは、すごくすごいことだなとあらためて感じました」「私は今、100年前に子規が歩いた道を歩いているんだなと思うと、とてもほこりに思えました」といった記述があり、子規の歩いた道を辿る中で、子規や松山への【愛着や誇り】を感じていることが分かる。

4.1.3 まち歩き発表会（第3回授業）

第3回授業では、第1回まち歩きを振り返る発表会を行い、児童がまち歩きを通じて気付いた点について、他の児童と共有する機会を設けた。まず、まち歩きの際に撮影した写真をスライドショー形式で表示し、第1回まち歩きの学習内容を振り返ってもらった。次に、5人から6人のグループに分かれて、グループごとにまち歩きで気付いた点を地図上にまとめたポスターを作成してもらった（図5）。各グループは、前節で説明した方法と同様に、

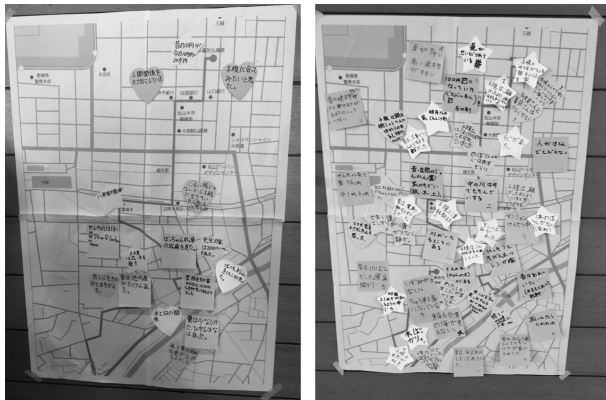


図5：まち歩きのポスター



図6：まち歩きの発表会の様子

「昔と同じところ」「昔と違うところ」「気付きや発見」「思ったことや感想」の4つについて、それぞれ付箋を用いて整理した。そして、ポスター発表を行い、お互いに気付いた事や感想を述べ合った（図6）。

グループ内の話し合いや発表会を通して、児童の間で、お互いの気付きや感想を共有化することにより、子規やその俳句世界及びそれらを通した町並みを巡る＜相互理解＞が進んだものと考えられる。実際に、授業後の感想より、「自分の気付いていないこと、知らないことを発表している班が多くて驚きました」「なぜ武家屋敷がなくなったのかやいつレンガのトンネルができたかなどくわしく発表されていて分かりやすかった」等、多くの児童において、他の児童が自分とは異なる視点から町並みを捉えていることを認識し、【異なる視点や新たな気付き】を得たり、そうした【他者への共感や賞賛】を示したりしている様子が窺えた。

4.1.4 第2回まち歩き（第4回授業）

第4回授業では、子規の散策ルートを再び辿りつつ、児童自身も俳句づくりに取り組んだ。まず、まち歩きを始める前に、俳句に詳しい外部講師を招き、俳句のつくり方や吟行を行う際のポイントについて解説してもらった。その上で、第1回まち歩きと同じ道のりを歩きながら、それぞれの場所で俳句づくりに取り組んだ。今回のまち歩きでは、5人から6人のグループに分かれて、各グループ1名の引率者が同行した。

今回のまち歩きで児童が作った俳句の例を表3に示す。「雲林先生」「まんじゅしゃげ」「ひよんの木」等、子規が『散策集』の中で使用した言葉が使われている俳句が比較的多い点が特徴的である。また、例えば、「大木や 子規もみたかな 秋の日に」という俳句の様に、子規が俳句を詠んだ当時の情景を想像しながら詠んでいる様子が伺える俳句も目立った。

今回のまち歩きでは、児童自身が自分達でも子規の様に俳句を詠む中で、＜子規に“なる”＞という体験を促すことを企図していた。実際に、授業後の感想より、「俳句をその場で作って子規さんと同じことをしたんだと思

表3：児童が作った俳句（一部抜粋）

秋の日の 昔たずねる まち歩き
漱石の 広い心は 秋空似
子規も見た 線路もさびる 秋日和
稲の花 ビルに 変わった運福寺
レンガ橋 スーツとめけた秋の風
秋のビル 雲林先生 工事中
秋の風 しゃれたトンネル子規とおる
大木や 子規もみたかな 秋の日に
石手川 親子の とんぼおにごっこ
秋風に ゆられおどってまんじゅしゃげ
今も見る ひよん采の下 子規しのぶ

いました」等、子規の俳句づくりを【追体験】している様子が窺えた。また、ある児童は「前までは、子規の気持ちがいまいち分らなかったけれど、俳句を作ってみてさまざまな子規の気持ちが分かるようになって（後略）」と述べており、今回の俳句づくりが子規の気持ちを理解する一つの契機となったことが分かる（【子規への感情移入】）。同時に、多くの俳句を世に残した【子規への愛着や誇り】を感じている様子も、児童の感想から読み取れる。例えば、ある児童は、「子規の道を歩いて俳句を書いたけど、思うように俳句が出来ませんでした。でも、子規はいっぱい俳句を作っていたのすごかったです」と述べており、俳句づくりに取り組む自身と比べて、子規の偉大さを感じ取っていた。さらに、「前に歩いた所を歩いて俳句を作ったら松山がより好きになって、俳句を作る楽しさも感じたので良かった」と述べる児童もあり、今回のまち歩きを通じて、俳句文化を育んできた【地域への愛着や誇り】が芽生えると共に、【俳句づくりへの興味関心】が高まりつつあることが分かる。

4.1.5 『平成こども散策集』の句会（第5回授業）

第2回まち歩きの後、改めて俳句を推敲する時間を設けると共に、各自一つの俳句を決めてもらい、図7のように、それらの俳句を解説付きでまとめた『平成こども散策集』を作成した。児童の解説には、「子規さんもこの光った秋の空を見ながら松山の町を歩いたのかな」「私は子規さんもこの景色をみたのかなと思ってこの俳句をつくりました」「子規さんも歩いているとちゅうに松山城が見えたのかなと思いながら作りました」「レンガ橋を歩いていたら、秋の空が広がっていて、子規さんも歩いたんだなあとしみじみ思いました」「子規さんが薬師寺にきた十月二日のひよんの木も、今日と同じような姿だったのかなと思うと歴史のすごさを感じました」等の説明があり、多くの児童において、当時子規が散策した情景やその時の子規の気持ちを想像しながら、俳句づくりに取り組んでいた様子が窺い知れる。

『平成こども散策集』が完成した後、第5回授業において、児童が自分で作った俳句を発表し合う句会を開催し



図8：句会の様子

た（図8）。児童はそれぞれ自分が作成した俳句を皆の前で読み上げ、その内容を解説した。授業後の感想より、「だれがどのような気持ちでその句をつくったのかをきくと『なるほど』と思いました」「みんなどれもすばらしい俳句でした。一人一人の思いが伝わってきました」等、多くの児童が、他の児童の俳句やそれを詠んだ時の思いに【共感や賞賛】していることが確認できた。このことから、児童たちは、今回の句会を通して、お互いの俳句を鑑賞し合う中で、俳句の世界や松山の町並みの意味や価値を相互に理解・吟味し合っていたものと考えられる。

今回作成した『平成こども散策集』については、児童が作成した俳句やその解説文に、授業風景の写真等を加えて、地域の文化祭（新玉地区文化祭）において展示し、地域の方々に見てもらった。

4.1.6 プログラムの地区展開：『平成あらたま散策集』

第6回授業では、これまでの活動を振り返ると共に、今後どのような活動を行いたいのかについて話し合いを行った。その結果、多くの児童より、自分達の小学校区を対象とした散策集を作成したいとの提案があった。そこで、同小学校では、引き続き『平成あらたま散策集』の作成に取り組むという結論に至った。

まず、グループごとに、小学校区内の神社や川、お店など、『散策集』に取り入れたい「お勧めスポット」の候補地を出し合い、それらのスポットを繋いだルートを決

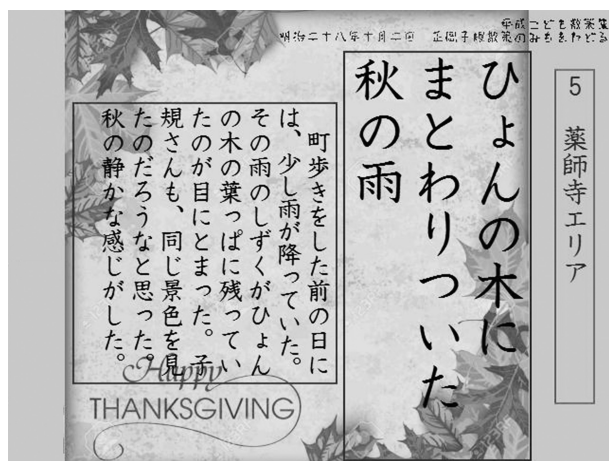


図7：児童が作った俳句とその解説

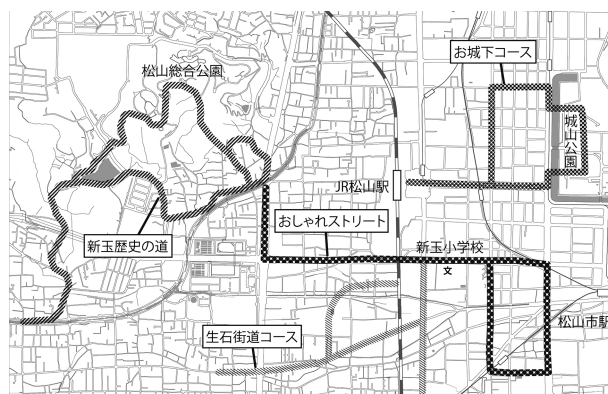


図9：『平成あらたま散策集』の散策ルート



図 10 :『平成あらたま散策集』の例



図 11 :『平成あらたま散策集』の展示

めて、まち歩き計画書を作成した。その上で、その計画に沿ったまち歩きを行うと共に、それぞれの場所で俳句づくりに取り組んだ。併せて、関係者への聞き取りや情報収集を行い、それぞれの場所の歴史や特徴について調べた。これらの取り組みを踏まえて、最終的に図9に示す4つの散策ルートを決めた。そして、それぞれのルートにおいて、児童が詠んだ俳句に加えて、その場所の歴史や楽しみ方等の解説文を添付した『平成あらたま散策集』を作成した(図10)。

以上の『平成あらたま散策集』は、松山市の博物館(坂の上の雲ミュージアム)で展示し、地域の方々や広く市民や観光客に紹介した(図11)。

4.2 児童の「学び」に関する意識向上度

毎回の授業の後に、子規や松山のまちに対する愛着や誇りがどの程度向上したかについてアンケートを実施した。その結果を図12に示す。この図に示すように、どの授業においても、意識の向上度の平均値が5段階評価の「4」を超えていることが分かる。この結果は、児童において、毎回の授業を通じて、子規への共感意識並びに子規や松山のまちに対する愛着や誇りが高まる傾向にあることを表している。⁽³⁾ さらに、授業間で意識の向上度を比較すると、どの意識についても、初回のガイダンスに比べて、

まち歩きや発表会を通じて、その向上度がより高い傾向にあることが確認された。⁽⁴⁾ この結果より、まち歩きや話し合いという体験や実践を通じて、子規や松山のまちに対する愛着や誇りがより顕著に向上するものと考えられる。

5. まとめ

5.1 児童の学習経験

本研究では、佐伯の学習論や地域文化の真正性の考え方を拠り所として、地域文化の「学び」のあり方について考察すると共に、その「学び」を促進するための教育プログラムとして、子規の『散策集』に基づくまち歩き学習プログラムを開発・実践した。

今回の取り組みにおいて、児童が子規の立場に“なって”みて、子規の気持ちや彼の見た風景を想像しながら、松山のまちを散策し、俳句づくりに取り組む様子が確認された。そして、このように子規の立場に自らを置くことにより、これまでの見方とは異なる観点から、松山の町並みを捉えている様子も確認された。児童の「今ではもううちゅう車場になっていたりして、しきさんのみたふうけいとはちがうんだなと思いました」「円こう寺に子規のころにあった石とふんだ土があつてすごいと思いました」といった感想は、町並みの変化であれ、その持続であれ、

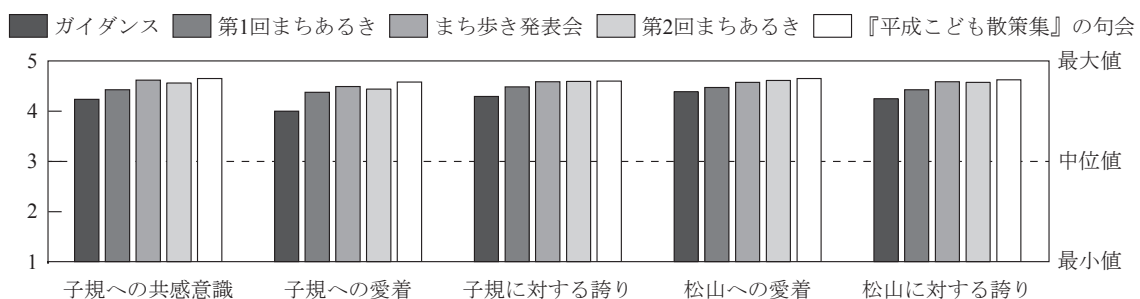


図 12 : 児童における意識向上度の平均の比較

注: 「子規への共感意識」:「今日の授業で、子規の気持ちがよく分かるようになった」
「子規への愛着」:「今日の授業で、子規のことがより好きになった」
「子規に対する誇り」:「今日の授業で、子規のことをより誇りに思うようになった」
「松山への愛着」:「今日の授業で、松山がより好きになった」
「松山に対する誇り」:「今日の授業で、松山をより誇りに思うようになった」
(それぞれ「とてもそう思う (5)」から「全くそう思わない (1)」までの5段階で評価)

いずれにせよ、子規の身になって現在の町並みを見直すことにより、町並みに対する新たな気付きを得ていることを意味するものと捉えられる。

佐伯（1995a）は、「まねによる学習」について、まねの対象になってみることに、「外界の風景を、その対象にとっての風景として見直すことにほかならない（p. 109）」と指摘している。今回の取り組みは、佐伯が指摘する様に、自分達のまちの風景を子規にとってのまちの風景として見直す試みと言える。こうした試みを通じて、児童は、現在の町並みを子規が俳句に詠んだ情景と重ね合わせながら捉え、その町並みに対する理解を深めていったことが、今回の事例から示唆される。併せて、児童同士の話し合いや発表会は、そうした町並みに対する様々な見方や気付きを皆で共有する機会となった。授業後の感想からも、こうした機会を通じて、児童がお互いの見方や気付きを踏まえつつ、町並みに対する理解を更に深めていく様子が見られた。

さて、以上の児童における経験は、子規の俳句があってこそ実現し得ることは、改めて言うまでもないところであろう。児童は、子規の俳句を通して、町並みに対するイメージを膨らませていったのである。この点に関連して、バシュラルの『空間の詩学』（2002）によれば、詩人の詩的イメージは、我々読者に「反響（p. 17）」⁽⁵⁾することにより、「われわれに自己の存在を深化することをよびかけ（る）（p. 17）」と同時に、「そのイメージが表現するものにわれわれをかえ（る）（p. 19）」こととなる。そして、そうした「反響」を通して、「詩人の存在がまるでわれわれの存在のようにおもえる（p. 17）」ようになるとされる。今回の取り組みも、バシュラルが論じるように、児童において、まさに子規の俳句世界に「反響」することにより、児童自らが子規のように“なり”、子規の詩的イメージを抱きながら、自らの俳句を詠むものと捉える事ができる。実際に、児童の詠んだ俳句から、子規の気持ちや彼の見た情景について想像力を膨らませながら詠んでいる様子が窺えることから、そうした「反響」が少なからずあったものと考えられる。

ただし、こうした「反響」が子規の詩的イメージをそのまま受け入れる事を意味しない点は、これまで繰り返し述べた通りである。すなわち、児童は、子規が当時抱いた詩的イメージを受け止めながらも、現在の町の姿から自分達なりの想像力を膨らませているのである。この意味において、彼らは、子規の俳句世界を再現しつつ、それを批評的に捉えるという「もどき」の複眼的視点に立って、山折（1989）の言う「説明と抗弁のドラマ（p. 103）」を演じているものと解釈する事が出来る。この点に関連して、バシュラルが、詩的イメージの「反響」は、読者において「詩的創造の真の目覚めをよびおこす（p. 19）」と述べていることも強調に値しよう。実際、今回の児童において、新たに『平成あらたま散策集』づくりに取り組んだことから、新しい俳句文化を自分達でも生み出そうとする姿勢が感じられる。無論、こうした活動の展開は、担当教員の支援があってはじめて成立するもの

である。その一方で、今回のプログラム終了後、児童から自分達の地区を対象とした『散策集』を作りたいとの声が多数挙げられた点も見逃すべきではないであろう。この点を踏まえると、彼らにおいて、松山の俳句文化の継承や振興に自分達なりに主体的に取り組もうとしていたことは間違いないと言える。

本稿では、佐伯（1995a）の学習論に基づいて、地域文化の「学び」を「文化的な所産を“創り出す”人々の営みに、自らも“創り出す”立場で、いわば生成的に関係をつくっていくこと（p. 83）」と捉えた。そこで、学習者は、文化的象徴を「まねる」あるいは「もどく」ことを通して、その立場に“なってみる”と共に、当該文化の発展に主体的に関わる。以上の議論より、今回の事例では、児童において、子規の俳句鑑賞やまち歩きを通して、その俳句世界に「反響」し、彼の視点から町並みを読み解くと共に、自分達の俳句や新しい『散策集』の創作に取り組み、俳句文化の継承・振興に主体的に関わるようになる中で、こうした「学び」が促されたものと解釈することが出来る。

それと同時に、児童の感想やアンケートの結果から、子規や松山のまちに対する愛着や誇りも醸成された様子が窺えた。ここで、児童が“偽者”の文化に対して愛着や誇りを抱くとは考え難く、この点を踏まえると、今回の結果は、児童において、子規やその俳句文化を松山における“本物”の文化と捉えているからこそ得られたものと解釈することも出来る。この点を考慮するなら、今回の取り組みは、子規のように吟行するというパフォーマンス的な行為を通して、2章で述べた「ホットな真正化」を促すものと捉えることも出来よう。

5.2 プログラム設計上の要点とその成立背景

この様に、今回のプログラムは、子規のように振る舞うというまち歩き体験を通して、児童において子規の俳句文化に関わる「学び」を促すものと考えられる。

ここで、本取り組みにおいて、児童の「学び」を促すことに繋がったプログラム設計上の要点について、以下の通り、①子規や俳句づくりに関わる予備知識の習得、②児童の主体性・自律性の維持、③「振り返り」による気付きの共有化、④外部発表の機会という観点から改めて整理する。

- ・本プログラムに取り組む上では、子規や『散策集』に関する一定程度の予備知識を予め有すると共に、俳句の基本的な作り方を習得しておくことが大切である。この点について、今回の取り組みでは、新たに学習教材を作成し、子規の俳句や『散策集』についての基本的な理解を促すことを企図した。それと共に、外部講師を招いて、俳句の基本的な作り方や吟行を行う際のポイントについて解説してもらう機会を設けた。こうした前提の下で、児童において子規の立場に“なってみる”という学びが実現し得たものと考えられる。
- ・一方で、児童の学びやその取り組みに過度に介入するのではなく、彼らが主体性や自主性を持ってまち歩き

や俳句づくりに取り組む余地を確保するように配慮した。こうした余地を残す事により、前述した「もどき」の方法に即して、子規の俳句文化を無批判に受け入れるだけでなく、その文化の意味や価値を自覚的・発見的に考える姿勢が育まれるものと考えられる。特に、今回の事例では、子規の『散策集』を辿るだけでなく、自分達の地区を対象とした新しい散策集の制作に取り組んだ事も、本プログラムが児童の主体性や自主性の形成に寄与した可能性を示唆するものとして、特筆すべき点と言える。

- まち歩きや俳句づくりを体験した後、そこでの気づきを話し合う「振り返り」の機会を設定した。前述した通り、こうした「振り返り」を通じて、子規の俳句や町並みに対する多様な見方を児童間で共有し、相互理解を深めることができた。
- 最後に、児童の詠んだ俳句や散策集づくりの成果を保護者や地域の方々に見てもらう機会を設けた。こうした機会を設ける事により、自分達の取り組みが小学校内で閉じることなく、地域文化の継承・発展と主体的な関わりを持つことが期待できる。

一方で、こうしたプログラムが実現した背景には、当該地域の文化的特殊性を含む種々の要因が関係していることも見過ごすべきではない点であろう。ここでは、この点について、①子規や俳句に関わるテーマの特殊性、②小学校との継続的な関係性、③関係機関の協力体制という観点から整理する。

- まず、本プログラムは、松山市ならではの文化的象徴である子規やその俳句文化という地域固有の文化的背景に決定的に依拠している。そして、子規の俳句文化や『散策集』という文化遺産は、本稿で議論した地域文化の「学び」の題材に相応しいテーマであると考えられる。すなわち、子規の俳句自体が、身近な題材を見たままに写し取る「写生」に基づいており、児童にとっても模倣しやすい性質を有している。さらに、吟行や俳句を詠むという行為自体が、一つのパフォーマンスとして、児童においても比較的容易に取り組むことが出来るものと考えられる。こうした特殊な文化的背景があったが故に、本プログラムを通じて、地域文化に関わる「まねによる学習」が図られ、それによって「ホットな真正化」が促された可能性は否定できないところである。
- また、筆者らは、今回のプログラムを実施する前から、新玉小学校における総合的な学習の授業に関わっていた経緯がある。今回のプログラムは、これまでの経緯を踏まえて、いかにして地域の文化や風土に根付いた松山ならではの環境教育を実現できるかについて検討する中で生まれたものである。こうした小学校との継続的な関係を通して、本プログラムを協力的に進めることが可能となった。
- 上記の点と関連するが、今回の事例は、プログラムの

作成段階から実施段階に至るまで、様々な関係主体との協力・連携の下で進められた。具体的には、今回のプログラムや学習教材の開発にあたっては、同小学校の教員と松山市の担当部署と共に、散策集のエリアを踏査し、プログラムの効果的な進め方や教材内容について話し合いを重ねた。さらに、教材中の歴史的な記述については、地元の学芸員に確認・精査してもらった。プログラムの実施段階では、同校の教員が児童の学びをサポートすると共に、発表会や地区展示等の機会を設けた。また、上述した通り、外部講師に俳句の作り方を解説してもらうと共に、まち歩きの際には、地元のボランティアガイドに同行してもらった。本プログラムを進める上では、こうした関係主体間の協力や連携が不可欠であったと考えられる。

5.3 地域文化の「学び」に関わるパフォーマンス的構造

以上に述べた様に、本プログラムは、地域特有の文化的背景の下で実現したものであり、このプログラムを他の地域にそのまま展開することは出来ない。ただし、今回のプログラムにおける「学び」の基本的な特徴や仕組みについては、他の地域においても共有・展開できる余地はあるものと考えられる。

そこで、本節では最後に、今回の実践事例を踏まえて、地域文化の「学び」の基本構造について整理・検討する。その検討にあたり、図13に示す様に、「学び」の構造を＜文化的世界に関わる人物・対象のパフォーマンス的行為＞と＜文化世界に対するアイデンティティの形成＞との循環関係として措定した。なお、今回の事例や分析だけからは、こうした「学び」の循環構造の妥当性について、厳密に検証することは困難と言える。ここでは、あくまでも一つの試論として、今回の事例から類推される「学び」の構造について考察することとしたい。

さて、図13に示す通り、学習者は、地域文化を学ぶにあたって、本事例の児童が子規に“なった”ように、その文化世界に関わる人物や対象の立場に“なる”というパフォーマンス的行為を遂行する。文化世界に関わる人物・対象としては、文化の継承・発展に関わっている“実践者”の他、今回の事例のように“歴史上の人物”や、佐伯（1995a）において取り上げられている様に、植物等の“モノ”も考えられよう。学習者は、そうした人物や対象の立場に自分を定置し、その人物や対象の置かれている状況に対して、その人物や対象として「自然な、当然な、妥当な行為をする（佐伯, 1995a, p. 90）」。

その様なパフォーマンス的行為を通して、児童が子規の俳句世界からまちのイメージを膨らませたり、町並みを捉え直したりしたように、学習者は、その文化世界のイメージに「反響」し、その意味を吟味すると共に、自ら再構築していくことが可能となる。そして、そうした＜文化世界への反響＞を経て、学習者において、その文化世界に密接に関わる存在として自らのアイデンティティを形成していくものと考えられる。今回の事例でも、児童において、子規やその俳句文化を育んだまちに対す

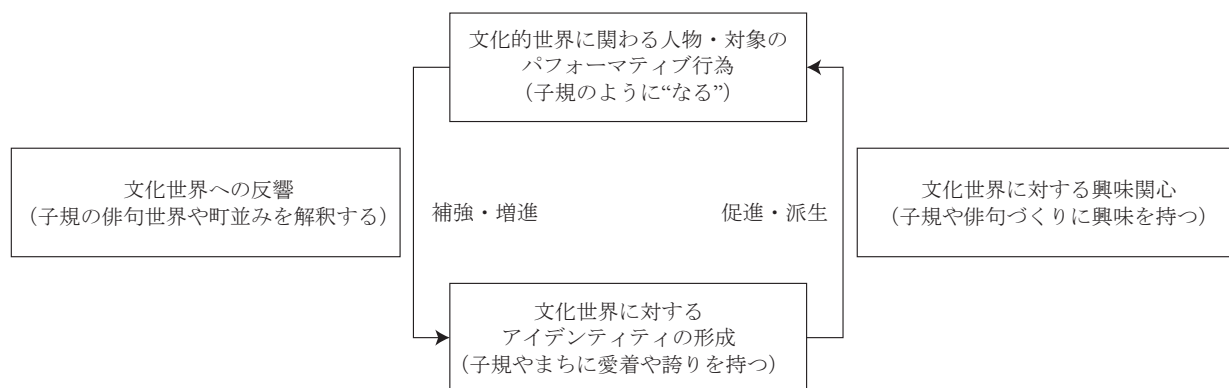


図13：地域文化の「学び」の構造

る愛着や誇りが醸成される様子が見られた。彼らは、子規やまちと関わり合う存在として、自我を捉えているものと考えられる。

さらに、＜文化世界に対するアイデンティティの形成＞は、学習者において、その＜文化世界に対する興味関心＞を引き出す条件になり得るものと考えられる。今回の事例でも、児童において、子規や松山に対する愛着や誇りが芽生えた結果、子規についてもっと知りたくなったり、俳句づくりに取り組んでみたくなったりする様子が見受けられた。そして、児童が自分達の地区を対象とした『散策集』づくりに継続的に取り組んだように、そうしたアイデンティティや興味関心に基づいて、更なる＜文化的世界に関わる人物・対象のパフォーマティブ行為＞が促されるものと考えられる。

以上の議論より、図13に示すように、①地域文化の継承・振興に関わるパフォーマティブ行為が実践され、その実践を通して、②文化世界への反響による意味解釈が進み、そして、③文化世界に関わる存在としてのアイデンティティが形成され、そこから④文化世界への興味関心が湧き出て、次なる実践が駆動されるという、循環関係が成り立つものと考えられる。そうした循環を通して、地域文化の「学び」が促進されると共に、その文化の真正化に向けた実践への活力が駆動するものと期待される。

5.4 今後の課題

最後に、本研究の課題について述べる。

第1に、本研究では、児童の俳句づくりに関して、バシュラルの論考を踏まえて、児童が子規の俳句世界に「反響」し、自らのイメージや想像力を膨らませていることを指摘したが、児童一人一人を対象にそうした現象そのものをつぶさに吟味し、その内容を明らかにしている訳ではない。この点については、現象学的手法により、児童の詠んだ俳句やその解説内容を分析し、児童における反響現象や詩的イメージの拡がり等について解明していくことが重要な課題と言える。

第2に、本研究では、今回の事例を踏まえつつ、地域文化の「学び」の一般的な構造について検討したが、上述の議論は、既に述べた通り、あくまでも一つの試論に

過ぎない。今後は、そうした学びのプロセスの妥当性について、より詳細な理論的・実証的な検討を加えることが重要な課題である。特に、「パフォーマンス」という概念については、社会学の分野を中心に様々な理論的検討が為されており、それと共に、教育現場においても演劇的手法を活用した様々な実践事例が蓄積されている。こうした知見を援用することにより、地域文化の学びやそこでのパフォーマティブ行為、さらにはそれらを促進するための教育プログラムについて理解を深めていくことが期待できる。

それと共に、他の地域や異なる文化的実践を対象として、地域文化の「学び」に関する上述の議論がどの程度適用可能であるかについて、実践的に検討していくことも重要な課題である。

謝辞

本研究を進める上で、新玉小学校の5年生担当（2016年度）の先生方、並びに、松山市環境モデル都市推進課をはじめ、多くの方にご協力を頂きました。また、本論文の作成にあたり、査読を頂いた先生より、山折（1989）のもどき論をはじめ、重要なご助言を頂きました。ここに深謝の意を表します。

注

- (1) 学習教材の電子データは、以下のサイトからダウンロードすることが出来る。<http://www.cee.chime-u.ac.jp/~society/hatori/journal/journal.pdf>
- (2) 表1には『散策集』における散策ルートを対象とした、標準的な進め方を記載している。次章で述べるように、新玉小学校では、このプログラムを終えた後、自分達の小学校区を対象とした散策集づくりに取り組んでいる。こうした地区展開を含んだプログラムの進め方についても、上記のサイトにおいて紹介している。
- (3) 各授業における意識向上度の平均値をその中位点である「3（どちらとも言えない）」と比較すると、どの意識においても有意に高い傾向が確認された。
- (4) 授業間の意識向上度の差異を比較したところ、どの意識においても、「ガイダンス（第1回授業）」とその他

の授業の間に有意な差異が確認された。

- (5) 「反響」の概念は、精神病理学者ミンコフスキーの考え方に拠る。彼は、この概念について、例えば泉の比喻を用いて、井戸の甕が密閉されたときには、湧き出る井戸の水の波は甕の内側の面にこだましながら、甕を響きで満たす、と説明している。この様に、人間の生もまた、このような波によって、存在のもっとも深い深部まで反響し、その生命は生き生きと活動することが可能となる (c.f. バシュラール, 2002)。

引用文献

- 阿部学 (2012). 「学びのドーナツ論」は実践に活かされたかー理論と実践との乖離に関する一考察ー. 授業実践開発研究, Vol. 5, 43-51.
- 安藤・大矢 (2016). グローバル対応力を育成する「伝統・文化」教育の充実に関する考察ー東京都の取り組みとカンボジアの学校教育を視座としてー. 常葉大学教育学部紀要, Vol. 36, 117-126.
- バシュラール (2002). 空間の詩学 (岩村行雄訳). ちくま学芸文庫.
- Brown, J. S., Collins, A., and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, 32-42.
- Bruner, E. M. (1994). Abraham Lincoln as authentic reproduction: A critique of postmodernism. *American Anthropologist*, Vol. 96, 397-415.
- Cohen, E. and Cohen, S. A. (2012). Authentication: Hot and cool. *Annals of Tourism Research*, Vol. 39, 1295-1314.
- 国立教育政策研究所 (2017). 平成 29 年度研究成果報告書.
- Knudsen, B. T. and Waade, A. M. (2010). Performative authenticity in tourism and spatial experience: Rethinking the relations between travel, place and emotion. In B. T. Knudsen & A. M. Waade (Eds.), *Re-investing Authenticity: Tourism, Place and Emotions*. Channel View Publications, 1-19.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー. 産業図書)
- 馬夢妍・羽鳥剛史・小林潔司 (2016). 天草南蛮文化のオーセンティシティと観光開発. *グローバルビジネスジャーナル*, Vol. 2, 22-33.
- 松山市 (2017). 松山市環境教育プログラム「子規『散策集』をたどるまち歩きと松山の魅力再発見!」.
- 松山市教育委員会 (編) (1966). 子規遺稿 散策集.
- 文部科学省 (2014). 中央教育審議会 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について.
- 文部科学省 (2016). 総合的な学習の時間について (中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料).
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 佐伯胖 (1995a). 「学ぶ」ということの意味. 岩波書店.
- 佐伯胖 (1995b). 文化的実践への参加としての学習. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編). 学びへの誘い. 東京大学出版会, 1-48.
- 佐伯胖 (監修)・渡部信部 (編) (2010). 「学び」の認知科学事典. 大修館書店.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., and Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Science*, Vol. 16, 495-552.
- 山折哲雄 (1989). 方法としての「もどき」ー折口信夫の場合ー. 日本研究: 国際日本文化研究センター紀要, Vol. 1, 97-105.
- Wang, N. (1999). Rethinking authenticity in tourism experience. *Annals of Tourism Research*, Vol. 26, 349-370.
- Zhu, Y. (2012). Performing heritage: Rethinking authenticity in tourism. *Annals of Tourism Research*, Vol. 39, 1495-1513.

Abstract

Because of rapid globalization, there have been increasing numbers of attempts in school education system to tackle with difficulties in upholding and inheriting local traditions and culture. In this study, we aim to explore the ways of learning local culture through the existing educational theories and by developing an educational program for motivating school children to learn the local culture. Based on Saeki's theory, which regards learning as participating in authentic cultural practices, we figure out that such a learning can be considered as a performative act through which the culture is socially endowed with authenticity. Additionally, we developed a walk-around program based on Shiki Masaoka's "Sansakusyu," a cultural heritage of Matsuyama City in Ehime Prefecture, and explored how children learned through this program. As a result, we found that the children had a tendency to understand the townscape from a new viewpoint of experience of behaving "as if" they were Shiki. We also found that they had an increased tendency to feel the attachment to and pride in Shiki as well as in the town that fostered his haiku culture. In addition, we found that the children continued this kind of cultural practice independently even after the program ended. Finally, on the basis of these results, we discuss a basic structure of learning the local culture.

(受稿: 2019 年 4 月 14 日 受理: 2019 年 7 月 25 日)