

# 参加型授業と多層的双方向性 「旅と観光文化」の授業実践から

長尾洋子 所員／表現学部総合文化学科講師

## 1——参加型授業への期待と懐疑——「講義vs.参加型」の枠組を越えて

参加型授業の必要性は、おもに大学の大衆化による学生の質の変化にどう対応するかという観点から語られてきた（山内乾史 2002、林義樹 2002）。たとえば大衆化が進むにつれて勉学の目標や動機が希薄になり、教師中心の一方的な知識注入型の授業すなわち講義形式の有効性が問われるようになったことがある。これを逆転させ、より学生中心の授業展開を実現するひとつの手法として「参加」、つまり学生が討論や活動を通じて授業に参加するやり方が提案された。また大学教育の伝統は講義を通じた知識の継承の上に築かれていたが、それが機能する前提となっていたエリート意識、学生としての自覚、相応の体力や気力が失われていくなかで、自覚や気力を高める手法として「参加型」が提唱された（阿部和厚ほか 1998）。つまり学習過程そのものの中に学生相互のやりとりを導入し意欲を喚起しようというものだ。このように参加型授業は講義に対置され、大学大衆化時代においては学力低下や「全入」の影響が懸念される昨今の高等教育のあり方に一定の展望を与えてきた。しかし「講義vs.参加型」の構図は今後も有効であり続けるだろうか？

参加型授業の実践がある程度蓄積されてきた現在では、講義形式には望むべくもなかった多岐にわたる効果を戦略的に活用しようという発想が生まれてきている。典型的なのは市民教育との関連づけである。すなわち「学習が社会への実践的な参加の過程であるような学習のあり様を探究する」方向性を重視しようとするものである（佐貫 2006:51、渡部 2006:62）。またコミュニケーション能力やリーダーシップの開発、チームワークを取り入れることの多い参加型授業は、キャリア・ディベロップメントと関連付けてとらえられる機会も増えてきた（たとえばインターンシップなど）。

このような動向をふまえ、昨今では「講義vs.参加型」という枠組にとらわれず、参加のスタイルや方向の多様性そのものに目を向けて授業や学習の成果を問

う視点が必要になってきている。本研究は以上の問題意識をふまえながら、実際に筆者が行った授業を題材として、「講義vs.参加型」という形態論的な枠組みを超越、単なる教授技術に限定されない授業デザインの視点を探る。

次章では「旅と観光文化」の授業を事例としてとりあげ、参加の観点からどのように設計・展開したかを報告する。続いて第3章ではどのような成果があがったかを学期末グループ・プレゼンテーションに焦点をあてて分析する。そこでは学生間、学生—教師間の双方向性が授業デザインのポイントとして浮かびあがってくる。第4章では異なる種類やレベルの相互関係、すなわち多層的双方向性に立脚する参加型授業がどのような展望を開くのかを検討する。

## 2——「旅と観光文化」実践報告——参加型授業の観点から

### (1) 概要

「旅と観光文化」は表現学部の全学年を対象とした選択専門科目で2007年初めて開講した授業である。授業の趣旨は現代において気晴らしや癒しを求める人々にとってもっとも魅力的な選択肢のひとつとなっている旅行や観光を文化の営みとして捉えなおそうというものである。当初は受講生による口頭発表と討論を中軸に据えた文献講読の授業を計画しており講義目にもその旨記載しておいたが、思いのほか受講生が多く60名の授業登録があった。授業オリエンテーションの時点で40名以上が出席していたため当初の計画は見直し、2003年から3年程関わっていた「参加型授業研究会」で得た知見を応用することにした。そして今年はとくに「テーマパーク」を切り口として、グループごとに研究発表することに目標を据えた。

教科書には観光の特に文化的側面に光をあてて学部生向けに編まれた『観光人類学』（山下晋司編、新曜社、1996年）を指定した。この教科書は章ごとに「練習問題」と称して課題が提示されており、作業やディスカッションを通じて執筆者の問いかけや主張を反芻できるような編集上の特色がある。また学生による観光パンフレット分析の記録などが掲載されており、参加型授業の成果が直接反映されている箇所もある。旅や観光を主題とした授業は数少ないため、初学者でも基本的な知識や問題設定が見通せ、かつ学生自身のアンテナの張り方によって主体的な学びが可能なのだというメッセージをもちこんだ教科書を選定した。授業中に教科書を参照する主な機会は教員による講義であった。またやむをえない事情でフィールドワークに参加できなかった学生に対して、フィールドノート提出に代わる課題を出す時に利用した。

### (2) 授業設計

授業は主に次の要素から構成されている。実際の授業の進行は表1のとおり、

オリエンテーションを含めて全15回にわたって行われた。

### ①教員による講義

できるだけ学生を主体にした授業の展開を心がけたが、観光研究とはどのようなものか、「テーマパーク」という視座はどのような可能性をはらんでいるかなど、授業内容の枠組みについては教員から提示した（4月24日、5月15日）。

### ②受講生による研究報告

受講生の中に前年度に他の授業でディズニーランドに関する調査演習を行った学生が2名、また観光をテーマに卒業研究を行っている学生が1名含まれていた。

表1 授業の進行

日付	内容
4月17日	授業オリエンテーション
4月24日	講義：テーマパークをめぐる問い——ディズニーランドから網を張る (映像資料「千と千尋の神隠し」冒頭)
5月1日	学生研究報告： ☆「非日常性をめぐって」(受講生A) ☆「夢の国のコミュニケーション」(受講生B)
5月8日	グループ分け ◆グループメンバー同士で自己紹介（「旅の経験」を必ず語る）
5月15日	◆グループリーダー決定 ディズニーリゾートフィールドワークの予定、説明 ミニ講義「旅と観光の間—メディアとロールモデル」
5月22日	(はしか伝染予防のため全学休講)
5月29日	予備学習（取材メモからフィールドノートへ） ◆グループごとのテーマ（フィールドワークで特に注意を払うポイント）を話し合う
6月5日	◆フィールドワーク：ディズニーリゾート
6月12日	川越フィールドワーク打ち合わせ ☆学生研究報告：「ディスカバージャパンと小江戸川越」(受講生C)（予備学習として） ★ディズニーリゾートフィールドノート提出
6月17日	(日曜日) ◆川越フィールドワーク
6月19日	フィールドノートの書き方指導 ◆グループワーク：学年末プレゼンテーションにむけて研究テーマ、作業計画の検討
6月26日	◆プレゼンテーションにむけてグループワーク ★川越フィールドノート提出
7月3日	◆プレゼンテーションにむけてグループワーク
7月10日	プレゼンテーションの運営について（司会、タイムキーパー、プログラム決定） ◆★プレゼンテーションにむけてグループワーク
7月17日	◆★ プレゼンテーション（試験） 受講生による相互評価シート記入→★提出
7月24日	◆プレゼンテーション（試験） 受講生による相互評価シート記入→★提出

凡例： ☆=受講生による個人発表  
◆=グループ活動  
★=受講生によるアウトプット（課題、プレゼンテーションなど）

これらの学生による報告が行われた（5月1日、6月12日）。

### ③フィールドワーク

学習意欲を促し、教室の中で得られる知識を相対化するために日帰りのフィールドワークを2回行った。対象地域はディズニーリゾート（6月5日）と埼玉県川越市市街地（6月17日）である。事前にアポイントメントをとるようなインタビューは行わず、観察を中心とした。園内の従業員や来場者に聞き取りを行うグループもあった。

### ④学期末プレゼンテーション（7月17日、24日）

各グループが「テーマパーク」に直接・間接にかかわる問題を取りあげて研究した成果を報告した。この学年末プレゼンテーションは試験も兼ねている。授業期間開始時からこの点については周知しておいたので、学生にとってはモチベーションとなっていたようである。プレゼンテーションに際しては、アウトラインや調査の成果を盛り込んだレジュメを配布することを求め、さらに視聴覚資料、パフォーマンス等表現上の創意工夫を期待すると伝えた。評価は教員だけでなく全受講生が行う形式をとった。

### ⑤グループ活動

フィールドワークや学期末プレゼンテーションは5名程度からなるグループ単位で行った。これらの活動にかかわる話し合いや調査もグループ単位で行った。これは学生が主体性や責任感をもって学習に臨むための工夫である。求心力を保つためグループの構成員は原則として固定とした。

## (3) 参加の要素とその展開

授業オリエンテーション直後から参加型授業の理念および方法を意識的にとり入れたとはいえ、当時参加型授業に関する系統だった知識を持ちあわせているわけではなかった。だが、参加型授業研究会では「演劇的知」を重視しながらユニークな授業実践とその理論化を試み実績をあげている渡部淳を講師として研究会を行ったことがあった。「旅と観光文化」でもこの「演劇的知」を手がかりとしながら、参加型授業を展開できないだろうかというのが、受講者数の多さに直面して急遽授業の再設計をせまられたときの発想であった。

「演劇的知」<sup>(1)</sup>とは「知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知のあり方」である（渡部 2001:170）。

(1) この概念は中村雄二郎の科学的近代知批判においても用いられている。渡部はそれを「様々なインスピレーションを喚起する内実豊かな概念」と評しつつ、自らの授業実践そのものは中村の用語法を直接の参照基準とするものではないと断っている（渡部 2001:171）。中村の「演劇的知」から導き出される人間観、すなわちバトスの（受動的・受苦的）存在としての人間は世界といきいきと交流する劇的行動者であるという見方が渡部の学習者観の基盤にあり、それをふまえた実践的な教授法上の概念として「演劇的知」という概念を再提起しているというのが筆者の理解である。

それは共同学習を通じて得た知識をメッセージにまとめあげる力、メッセージを身体表現（せりふや所作など）をともなって発信するプロセス、議論やディベートを通して対象を複眼的に把握し考察を深化させるプロセスを含んだ活動によって実現される。

このような知の形成の前提には「学生—学生関係」を基本とする獲得型の共同学習のプロセスが想定されている（渡部 2001）。獲得型とは知識注入型と対置される概念で、獲得型授業は次のふたつの側面を持っている。すなわち、a. 知識と同時にスタディ・スキル<sup>(2)</sup>も身につけていくような学習指導の側面（自学の訓練）と、b. 発表や討論など学生に授業への参加を求めるタイプの学習指導（参加型の学習）である。この二つの側面は密接に関連しあっており、たとえば有益な討論が成立するためには適切な資料や論点を提出しうる調査能力や報告能力（記述、口頭両面にわたる）が必要である。したがって獲得型の学習プロセスにおいては調査する訓練、文章作成の訓練、口頭発表や討論の訓練が一連のものとして配置される。

「旅と観光」の授業においてはこの「獲得型授業」や「演劇的知」をどのように具体的実践に移したらよいかが課題となった。

#### ①学生—学生関係の構築

授業の大半はグループ単位で進められた。グループ編成は受講生の顔ぶれと人数が定まってきた5月上旬に行った。原則5人のグループという以外はどのような方針でグループ分けを行うかも学生にまかせることとした。なぜなら自分たちで決めることによって主体性や責任感をもってほしかったからである。学籍番号や所属学科によって機械的に分けるという案も出たが、結局は学生の希望に応じて自由に構成し、人数に応じて調整する（たとえば2人と3人の小グループを組み合わせるなど）の折衷案が採用された。こうしてできあがった各グループは異なる学年、所属が混在することとなった。

効果的なグループ活動のためには、メンバー同士の垣根をとりはらうことが重要である。アイスブレイキング<sup>(3)</sup>にはさまざまな手法があるが、この授業では自己紹介の時間を多めに取り、かならず「私の旅」と題して旅行の経験や自分なりの旅行観を語ることを課した。ほとんどのグループは盛り上がり終了のチャイムの音も聞こえないほどであったが、会話の途絶えているグループがふたつあった。語るべきものがないのか、初対面のグループメンバーに対して居心地の悪

---

(2) ここでいうスタディ・スキルとは問題提起の仕方、情報収集や文献探索の方法、報告や論文の作成法、討論やディベートといった口頭コミュニケーションの技法など大学生が身につけるべき基本的な技能を指している。渡部はこういった技能を指すのに、調べて書くプロセスに重点を置いて「リサーチ」の語を用いているが本論では単に情報収集や文献探索の方法（狭義のリサーチ）ではないという点を明確化するためスタディ・スキルの語を用いることとする。

(3) グループメンバー同士の心理的距離を縮めるきっかけとなる最初のはたらきかけ。

さがぬぐい切れなかったのか、あるいはこの両方だったのかもしれない。このふたつのグループに対しては、授業がグループ単位で進められること、グループリーダーを中心に良い関係を作っていくことが授業の内容理解、学習そのものにも大いに関係があることを改めて説明し、チームワークもスタディ・スキルのひとつであることを強調した。

受講生自身による研究報告も「学生—学生関係」の構築が意図されている。ただしこれはグループ単位ではなくクラス単位での「学生—学生関係」構築に寄与するものである。研究報告をした受講生は前年度の他の授業あるいは卒論指導の場で発表内容については一定の検討を経ている。また受講生C（表1、6月12日）は類似の内容を3・4年生対象のゼミでは主に言語表現を通じて発表した経験がある。「旅と観光文化」では、1年生が多いこともあり視覚にうたえる方がよいと判断しスライド・ショーに仕立てて報告した。

学期末プレゼンテーションでは受講生全員が各グループのプレゼンテーションに対して評価する方式をとり、その結果は成績評価にもある程度反映することを周知した。評価項目は教員が提示し、自由記述欄を設けた評価シートを配布して行った（164～165ページ、資料）。これは受講生個人対グループという非対称的な関係性を通じて、各自が責任を持ち客観的に同学者の達成を評価する仕組みである。

このように「旅と観光文化」では複数の種類の学生—学生間関係を醸成することによって、グループ活動を基本としながらもそれに自閉しないよう配慮した。

## ②共同学習

学期末プレゼンテーションにむけての準備はグループごとの共同作業とした。筆者が和光大学で教えてきた5年余りの経験では単に発表の期日を設けてそれまでに準備をするよう要求するだけでは意義のある発表にたどりつけないケースがあった。情報収集が不十分であったり、構成をまとめあげることができなかつたりしたのである。したがって4回分の授業をプレゼンテーションの準備にあてることにした（6月19日～7月10日）。それまでの期間にグループの帰属意識や連帯感の醸成や「テーマパーク」をめぐる複数のアプローチやフィールドの提示を通じてプレゼンテーションのための調査の糸口を仕込んでおいた。

さまざまな学年や学科が混じったクラスであるため、はじめは教員側も受講生のスタディ・スキルがどの程度なのか分からない。まずは一コマの枠でどれだけの作業ができるのかグループ毎に自由に進めてもらい、授業終了時に作業内容の報告を求めた。その後、各グループの進行状況や能力に応じて、早い段階でタイトルを決める、複数の文献をふまえる、プレゼンテーションの日から逆算して作業計画をたてる、何をどのような順番で話すのかのシナリオ（構成）を作る、プレゼンテーションの段取りや役割分担を考えるなど具体的な助言をするようにした。授業時間中、学生は図書館やメディア・サロンに行ってもよいことにしてい

資料「旅と観光文化 学期末グループプレゼン相互評価シート」

学籍番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_ 所属グループ \_\_\_\_\_

<評価項目>

1. テーマ選定：着想の面白さ、問題提起の鋭さ、視点の独自性などを手掛かりに判断する。
  2. 主張：明確なメッセージや結論が盛り込まれているかどうか。
  3. 知識・情報：テーマや対象に関する具体的な情報が十分盛り込まれているか。  
主張を支える知識が十分盛り込まれているか。
  4. 論理性：話の流れに飛躍やずれ、不整合はないか。主張は根拠に基づいたものか。
  5. パフォーマンス：分かりやすい話し方や目線、身振りなどを通じて聴衆に十分アピールしたかどうか。
  6. 資料の提示：視覚資料、配布物などは効果的に用いられていたか。
- \* コメント欄には自由に感想を書き入れる。  
\* 自分のグループについては右側の「グループ自己評価」の欄に書き入れる。

Group 1 タイトル 観光地における客層

- |            |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|
|            | E | D | C | B | A |
| 1. テーマ選定   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2. 主張      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 3. 知識・情報   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 4. 論理性     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 5. パフォーマンス | ● | ● | ● | ● | ● |
| 6. 資料の提示   | ● | ● | ● | ● | ● |

コメント：

Group 2 タイトル 祭りと観光

- |            |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|
|            | E | D | C | B | A |
| 1. テーマ選定   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2. 主張      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 3. 知識・情報   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 4. 論理性     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 5. パフォーマンス | ● | ● | ● | ● | ● |
| 6. 資料の提示   | ● | ● | ● | ● | ● |

コメント：

Group 3 タイトル 港町で比較する夜景文化の違い

- |            |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|
|            | E | D | C | B | A |
| 1. テーマ選定   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2. 主張      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 3. 知識・情報   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 4. 論理性     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 5. パフォーマンス | ● | ● | ● | ● | ● |
| 6. 資料の提示   | ● | ● | ● | ● | ● |

コメント：

Group 5 タイトル 古い町並を観光地とする工夫

- |            |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|
|            | E | D | C | B | A |
| 1. テーマ選定   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2. 主張      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 3. 知識・情報   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 4. 論理性     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 5. パフォーマンス | ● | ● | ● | ● | ● |
| 6. 資料の提示   | ● | ● | ● | ● | ● |

コメント：

グループ自己評価	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	
	E	D	C	B	A				
1. チームワーク	●	●	●	●	●	コメント：     			
2. 主張	●	●	●	●	●				
3. 知識・情報	●	●	●	●	●				
4. 論理性	●	●	●	●	●				
5. パフォーマンス	●	●	●	●	●				
6. 資料の提示	●	●	●	●	●				
	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★	
Group 4	タイトル	日本の国際観光状況							
		E	D	C	B	A			
1. テーマ選定	●	●	●	●	●	コメント：     			
2. 主張	●	●	●	●	●				
3. 知識・情報	●	●	●	●	●				
4. 論理性	●	●	●	●	●				
5. パフォーマンス	●	●	●	●	●				
6. 資料の提示	●	●	●	●	●				
Group 6	タイトル	テーマパークでの「物語」への参加							
		E	D	C	B	A			
1. テーマ選定	●	●	●	●	●	コメント：     			
2. 主張	●	●	●	●	●				
3. 知識・情報	●	●	●	●	●				
4. 論理性	●	●	●	●	●				
5. パフォーマンス	●	●	●	●	●				
6. 資料の提示	●	●	●	●	●				
Group 7	タイトル	ディズニーランドと宿泊設備							
		E	D	C	B	A			
1. テーマ選定	●	●	●	●	●	コメント：     			
2. 主張	●	●	●	●	●				
3. 知識・情報	●	●	●	●	●				
4. 論理性	●	●	●	●	●				
5. パフォーマンス	●	●	●	●	●				
6. 資料の提示	●	●	●	●	●				
Group 8	タイトル	ディズニーのサービスの根拠と現在							
		E	D	C	B	A			
1. テーマ選定	●	●	●	●	●	コメント：     			
2. 主張	●	●	●	●	●				
3. 知識・情報	●	●	●	●	●				
4. 論理性	●	●	●	●	●				
5. パフォーマンス	●	●	●	●	●				
6. 資料の提示	●	●	●	●	●				



たが、授業開始時・終了時にはかならず指定の教室に集合するようにした。終了時にはその日の作業内容と今後必要な作業を紙に書かせ自覚を促した。

類似の授業を経験したことのある学生や段階的にグループワークを進める意図を理解していた受講生はよいが、中には自由放任と勘違いしたのか（プレゼンテーションはやるつもりでも）授業に出てこなくなってしまう学生もいた。また「出席さえしていれば自然とプレゼンテーションの準備ができるだろう」という受動的な学生もいた。これらの学生に対してはグループメンバー同士で連絡をとりあい、授業に出てくるよう伝えるとともに課外での作業で挽回するよう指示した。

### ③メッセージ（主張）にまとめあげる

「調べる」ことには好奇心を持つ学生が多いが、そこから何らかの主張を導き出すのはそれほど容易ではない。「～について調べて発表したい」という希望はどのグループでも持っているのも、それをどう問題提起の形に組みなおすのかがひとつのポイントとなった。授業では「その～についていろんな疑問文を作ってみよう」ともちかけ5W1Hの疑問形にして検討したり、「それについて調べたところで結局何が言いたいのか」と結論を大雑把に先取りしてから出発点となる問題を立てる方法を提示したりした。これらをヒントにグループ内で話し合う姿が観察された。

プレゼンテーションの評価に際しても「明確なメッセージや結論が盛り込まれているか」を独立した評価項目として各受講生に問うた。

### ④身体表現をとまなう発信

渡部は身体表現の具体例として、スピーチ、スキット（寸劇）の創作・上演、テレビ番組（クイズ・ショーなど）やコマーシャル仕立ての演出による発表、模擬裁判・模擬会議、ディベートなどを挙げている。これらは単に学生が俳優の立場で演じることを意味するだけではない。調査や構成、演出、シナリオ作成など、学習の場をいかに「演劇的空間」（渡部 2001:177）として意識し、再構成し、オーディエンスに働きかけるかという営みも含んで初めて実現されるものである。

半期で15回以下しかない大学の授業の枠では、本格的な演劇的手法の導入は限界がある。したがって、この授業ではどの程度「演劇的空間」を導入し活用するかという発想で臨むことにした。その要素がもっとも強調されたのは学期末プレゼンテーションの場である。当初から、視覚資料の提示やスキットも視野にいれたパフォーマンス、独自の演出など表現上の創意工夫を奨励するようにした。

### ⑤議論やディベートを通じた複眼的な対象把握と考察の深化

学生による研究報告（5月1日、6月12日）では、質疑応答の時間を十分にとるようにした。先にもふれたように、これらの報告は前年度の授業や卒論指導の場ですでに一定の検討を経たものである。だが報告者たちにとって30人規模の聴衆を前に発表するのは初めての経験であった。予期せぬ質問、やや批判的な質問に

応じることによって、違う視点から対象をとらえなおす機会となった。

一方オーディエンスにとってこれらの報告は新たな知識を得るという意味では講義に準ずるものでありながら、同じ若者や学生という目線から観光現象をどう見るかという点で関心を抱いたようである。いずれは自分たちもグループ単位で同じような発表をしなければならないということもあってか、教員による講義のときは違った熱心さが見受けられた。ただし質疑応答が論争に発展することは稀で、複眼的な対象把握や考察の深化の段階に踏み込むまでには至らず、ようやくその入口に立った段階にとどまった。

議論を通じた複眼的な対象把握と考察の深化が最も求められるのは、学期末プレゼンテーション準備の場である。密度の濃いプレゼンテーションであればあるほど実りのある議論が行われた可能性は高いはずであるが、準備を通じての認識の変化と最終的なプレゼンテーションの質の相関関係を測る術を筆者は残念ながら持ち合わせていなかった<sup>(4)</sup>。

### 3——学習成果

#### (1) グループ・プレゼンテーション

授業概要でも述べたように、この授業は旅や観光を文化の視点からとらえなおすことを目的としている。教師の側から大きな枠組みやポイントとなる考え方、トピックなどを提示したが、その先受講生たちが主体的に探究したのは何だったのか。それを知るにはグループ・プレゼンテーションのタイトルが指標となる(表2. タイトル欄参照)。

内容を詳しく紹介することはできないが概略すればグループ1、7、8は経営学的視点からディズニーリゾートの現況にアプローチしたもの、2、5は地域社会の活動がいかに観光に転化しているかを問題にしたもの、3は夜景をさまざまな要素からなる観光地の付加価値ととらえたもの、4は観光政策と文化イメージの関係を論じたもの、6は文化の享受者である観光客の内面的プロセスを問題にしたものであった。

こうしてみると予想以上に多岐にわたる領域に学生が関心をもっているのがわかる。地域社会と観光産業の関係、観光政策についてはカバーすべき内容であるものの、硬い話として学生に敬遠されることを恐れて講義ではあえて言及を避けていた。ところが蓋をあけてみたら受講生自身がとりあげている。しかも政策に

---

(4) 複数のグループを同時並行で一人の教員が詳細に観察し記録することは困難である。かといってグループメンバー自らが毎回の作業記録、議論の流れ、気づきなどを報告する時間も余力も持ち合わせていなかった。ティーチング・アシスタントやチューターの力を借りるとしたらこの部分ではないかと考える。

着目したグループ4は一年生が中心ながら調査も行き届いていて、相互評価では知識・情報面においてもっとも高い評価を受けた。またグループ3、5、6については学生ならではの個性的で若者らしい視点や資料が活かされていた。1、7、8についてはある程度文献が豊富なので教師の側からみれば陳腐化された情報や言説も多いように感じられた。しかしフィールドワークを経て施設としてのテーマパークだけでなく社会や風景のテーマパーク化にも目が向いてきた受講生らにとっては見聞を言語化・概念化するよい機会となったようである。

## (2) 相互評価

学習成果は相互評価の内容にも表れている。相互評価シートはよい意味での緊張感をつくる小道具として考案したのだが、結果として参加の密度を上げる効果があった。「演劇的知」はパフォーマンスを通じて知を運用する過程を重視する。パフォーマンスが成立しているかどうか、成功しているかどうかはオーディエンスの判断にかかっているわけだが、相互評価シートはオーディエンスの存在を各学生に強く意識させた。また評価のポイントが「評価項目」(007ページ、資料冒頭参照)として共有されたことで、そのパフォーマンスが行われる共通の土俵、いわば擬似的な演劇空間が確立された。

それでは相互評価の結果から何が読み取れるだろうか。2—(3)で定義した「演劇的知」の実現に必要な3つのプロセス、すなわち①共同学習を通じて得た知識

表2 グループ・プレゼンテーションに対する相互評価

グループ	タイトル	評					価		総合 [順位]
		テーマ選定 [順位]	主張 [順位]	知識・情報 [順位]	論理性 [順位]	パフォーマンス [順位]	資料の提示 [順位]		
1	観光地における客層	0.64	0.36	0.76	0.32	-0.52	-1.16	0.40	
2	祭りと観光	1.00	0.50	1.00	0.50	0.10	0.40	3.50	
3	港町で比較する夜景文化の違い	1.20 [2]	0.96 [2]	1.16 [3]	1.08 [1]	1.48 [1]	1.56 [1]	7.44 [1]	
4	日本の国際観光状況	1.30 [1]	0.80 [3]	1.30 [1]	0.80 [3]	0.30 [3]	0.70 [3]	5.20 [3]	
5	古い町並を観光地とする工夫	1.20 [3]	0.80 [3]	0.80	0.60	0.30 [3]	0.60	4.30	
6	テーマパークでの「物語」への参加	1.10	1.00 [1]	1.10	1.00 [2]	0.70 [2]	1.40 [2]	6.30 [2]	
7	ディズニーランドと宿泊設備：観光地としての舞浜とその周辺のホテル	0.90	0.50	1.20 [2]	0.50	0.30 [3]	0.50	3.90	
8	ディズニーのサービスの根源と現在	0.50	0.60	0.50	0.30	0.10	-0.90	1.10	

点数について：相互評価シートでは各評価項目についてAからEの5段階で評価する。

その結果について下記のように数値化した。

A…2点、B…1点、C…0点、D…-1点、E…-2点

表中の数字は各グループが各評価項目に対して得た相互評価の平均点（獲得点総計／評価者数）である。

をメッセージにまとめあげる、②メッセージを身体表現をともなって発信する、③議論やディベートを通して対象を複眼的に把握し考察を深化させる、が起きているかどうか注目して分析してみたい。

#### ①メッセージ（主張）にまとめあげる

対応する評価項目は「主張：明確なメッセージや結論が盛り込まれているかどうか」である。点数の分布は0.36から1.00にある。最も評価の高かったグループが1.00にとどまったことは、目の覚めるような主張を説得的に展開するレベルの発表はなかったことの表れだと考える。ただし、上位3位をしめた4グループについては、メッセージが比較的明確にくみ取れるプレゼンテーションと評価された。また大半のグループではレジュメや口頭発表で結論を述べる部分を設けており、主張を確認する質問が出た場合は答える準備ができていた。したがって、少なくとも学生ら自身の認識においてはメッセージ（主張）にまとめる作業は行っていたと判断できる。

とはいえ学生自身の理解におけるメッセージ（主張）をそのまま受け取ってよいのかという問題がある。つまり主張というのはしたかしないかではなく、その質が重要だとする見方である（参加型授業ではしばしば「したかしないか」でその成否をはかっているだろうか）。

この問題を考えるにあたって興味深いのはグループ3に寄せられたコメントである。このグループはテーマ選定のセンスのよさ、視覚資料の美しさ、適度に肩の力が抜けた滑らかな語り、適材適所の分業が功を奏して魅力あるプレゼンテーションを行った。その華やかさや例示による「わかりやすさ」に引きずられたのか、「主張」や「論理性」の評価項目でも高得点を獲得した。ところがコメント欄を細かく見ていくと「聞いてて内容は分かるけど、結論的にだから何？」と思ってしまったのが残念。もう一步何か考察が欲しかった」「ここの地域についてはよくわかったが、外国文化がまじりあった地域とそうでない地域との比較という意味ではよくわからなかった」「プレゼンとしての仕上がり……全体として良かったぶんなぜ夜景なのかわからない」といった辛口のコメンも散見される。つまり、発表の中で示された比較の視点や個々の場所における夜景の構成要素が、実は最後に示された結論にうまく収斂していかないことをかき取っている学生がいるということである。これはメッセージ（主張）の質を高める潜在力が学生—学生関係の中に萌芽しているということを示している。今回の授業ではかなわなかったが、将来的にはこのようなコメントを討論の場に引き出す工夫をしていきたい。

#### ②身体表現をともなう発信

グループ・プレゼンテーションは身体表現をともなう。グループによって達成度に差はあったが、もっとも評価が高かったのはグループ3であった。「皆、話し方や目線などわかりやすかった」「みんな前を向いてしゃべっていたから伝わ

りやすかった」「話し方や声の大きさ、資料の使い方がすごい上手で分かりやすかった」「最初にはっきりとテーマとポイントを述べてくれていた……声もはっきりと通り聞きやすかった」といった具体的なコメントが寄せられた。なかには「二番目に発表した子に～っぽいとか抽象的な表現が多く、声とか姿勢は良いのに……残念」という厳しい指摘もあった。もっとも評価が低かったのはグループ1であった。「メリハリをつけたらもっとよい」というコメントのほか、「ずっと下を向きっぱなし……少しは前を見ながら話して欲しかった」「言葉が聞き取りにくいところがあった」という指摘が複数名から寄せられていた。

グループ3に対しては「発表なれしている感じ」というコメントもあった。実際、このグループには授業期間前半に研究報告をした受講生A、Bがメンバーとして加わっており、同じオーディエンスに向かっては2回目の発表であった。またこの2人は現在3年生であるが、入学当初から自分で撮った写真や作った作品を人に見せながら言葉でもアピールするという表現の機会を豊富に持っていた。他のメンバーについてはどの程度の発表経験があったのかは分からないが、途中脱落しかけたメンバーもとりこんで、全てのメンバーが何らかの役割を担ってプレゼンテーションに臨むことができたのはこの2人の学生の存在が大きいと考えられる。

渡部は「演劇的知」を育てる教師の資質として、言語表現・身体表現に関わる多彩なスキルを多く身につけ、学習者の特質や状況に合わせて臨機応変に活用できる能力を挙げている(渡部 2001:199)。筆者も共感するところ大であるが、より重要なのは豊かな表現の引き出しを持った学生がそれを披露する機会を積極的に設けることであろう。そしてオーディエンスの側にまわった学生が「どんな時に、どんなパフォーマンスや表現方法が効果を発揮するのか」を学び、それを試してみる場をつくることだろう<sup>(5)</sup>。

評価項目「パフォーマンス」と「資料の提示」の点数を比較すると(表2)これらは強い相関関係があると考えられる(これは上位3位が一致していることにも典型的に表れている)。コメント欄でもプレゼンテーションの分かりやすさ、魅力は話し方(言語表現)や目線、顔の向き(身体表現)などと共に視覚資料や配布物(物を使った表現)によっても左右されることを認識したうえでの評が多数見られた。「演劇的知」を育てるには言語表現と身体表現に関わる多彩なスキルを教師やリーダー的な学生が運用してみせることが重要だと述べたが、渡部はそれをより進化させ次のように述べている。「“全身で学ぶ”参加型学習では……言葉による表現(スピーチなど)、モノを使う表現(ポスター、パワーポイントなど)そして

(5) 渡部は表現法も含めたスタディ・スキルを「知っている」とそれらを「実際に運用できる」ととの間には大きな懸隔があると述べている。学生の場合も、より表現力に長けた者のパフォーマンスを見たり評したりするだけでは不十分で、実際に試してみる機会をふんだんに設けることが、スキル習熟の条件となる。

身体による表現（演劇的技法での発表など）という『三つのモード』を自在に駆使できれば、表現活動のバリエーションは飛躍的に増加する」（渡部 2006:58）。学生たちははからずも渡部のいう「3つのモード」にてらして評価を行っていたことになる。

### ③議論やディベートを通じた複眼的な対象把握と考察の深化

3—(1)で述べたように、多岐にわたるテーマ選定から受講生の間に旅や観光、テーマパークを複眼的にとらえる志向が認められる。

関心の深化という点ではグループ6がきわだっていた。講義ではアニメ映画『千と千尋の神隠し』冒頭の廃墟となったテーマパークの意味を考えたり、現代における巡礼としてのディズニーランド観光をとりあげたりしたのだが、それを「物語」（たとえば「非日常への旅と帰還」）が重層的に空間配置されているという認識につなげた点は出色である。しかもその考え方をフィールドワークで行ったディズニーリゾート周辺や川越市市街地の具体的分析に応用していた。相互評価でも「テーマも皆がよく知った部分をさらに掘り下げて上手に比較できていた」「授業前半で先生が説明してくれた巡礼の補足的な内容で、少し掘り下げて解説されて良かった」などのコメントがあり、聴く側も内容の深化を実感できたようである。

また川越フィールドワークに刺激を受けて、浅草を舞台に「古い町並を観光地にする工夫」を発表したグループ5も受講生から高い支持を得た。点数に明確に表れているわけではないが、「川越で見たものから一步先へ、というテーマ選定が良かった」「浅草を中心として鎌倉や京都などの歴史的観光地を比較することで共通点や異なる点がたくさん出されていた」「街を演出しているもので顔出しパネルに注目したのは面白い……これはディズニーランドでいうカチューシャをしたり変装につながるものだった」といったコメントが寄せられた。授業期間の中盤に川越に関する報告を行った受講生Cは他地域との共通性を指摘され、視野が広がったようだ。このように複眼的な対象把握と考察の深化という内面のプロセスが起こっていたことは確かである。

### (3) 双方向性の吟味

このようにみえてみると「演劇的知」を意識して設計したこの授業は複数の種類の双方向性から成り立っていることがわかる。学生—学生関係においては、グループ・メンバー同士の関係、授業前半の研究報告者（受講生A, B, C）と他の受講生との関係、グループ同士の関係（プレゼンテーションにおける競合関係）、グループと評価に携わる各受講生との関係の4種類が認められる。グループ・メンバー同士の関係はプレゼンテーションに関わる調査の質に直接影響するし、対象の複眼的把握や考察の深化にも大きな契機を与える。研究報告者との関係では、各々の学生同士が知識を共有しグループ・プレゼンテーションに応

用可能な表現法を学びあう機会となった。グループ同士の競合関係は自グループの知的探求やパフォーマンスを相対化する効果をもち、個々の学生は教師が提示した評価項目をガイドに（ときに教師を凌ぐ）評価者に成長した。

加えて教師を媒介とした学生間関係も存在した。たとえばフィールドワーク後には行動・観察記録としてフィールドノートの提出を求めたが、不十分なものが多かったため比較的出来のよいものを選びそれをサンプルとして文章指導を行った。これによって受講生の課題が共有され、2回目のフィールドノートでは自分の行動や見聞をそのフィールドに行っていない人も鮮やかに思い浮かべられるよう言葉で再現する力量が目に見えて増した学生もいた。学生同士が間接的に学びあったのである。

このように「旅と観光文化」の授業では授業設計時の想像を超え、双方向性が多層的に展開し「演劇的知」を駆動させているらしい様相が見えてきた。同時に「学生—学生関係」を一元的にとらえるのではなく、複数の種類とレベルがあることを認識したうえで戦略的に構築していく可能性も見えてきた。双方向性という教師—学生関係における相互コミュニケーションの活発化を思い浮かべる向きも多いだろう。もちろんそれも大切であるが、教師という「保証人」——知の、あるいは場の——がいなくても知的探求にむかうためにはやはり学生—学生関係の多層的な展開による主体性の育成を優先させるべきであろう。その構えにおいて、教師はもはや「保証人」であることをやめ、そこに生起している学びの参加者となる。

#### 4——参加型授業の展望

ここまで「演劇的知」の概念に依拠した授業実践の報告とその分析を行ってきたわけだが、「演劇的知」の展望のもとに行われる参加型授業に問題はないのだろうか。この章では3つの批判を取り上げて検討する。

##### (1) 「活動主義」批判

渡部は「参加型学習の効果について誤解も含めてさまざまな批判がありうる」がその典型例として「参加型の授業では、見かけ上の賑やかさはあるが、その割に認識も知識も深まらない。これでは教師の指導放棄であり時間つぶしだ」というような「活動主義」批判をとりあげている。この批判に対して、渡部は参加は賑やかさ（量）ではなくて質向上を図ることによって認識や知識の深まりを実現できると主張している。より実践的なレベルでは、参加の対象となる活動<sup>(6)</sup>を「教師主導のゲーム」と狭く解釈するのではなく広く「情報を収集・分析・編集し

(6) 渡部の用語でいえば「アクティビティ」。

てレポートや論文を仕上げる制作活動、知的探求の成果を演劇的表現にまとめあげる創造活動」ととらえて展開していく必要があるとしている（渡部 2006:60）。

こういった主張は高校生、大学生、現役教員を対象とした渡部の長年の教育実践を踏まえているので説得力を持つものではあるが、第三者の試行を通じて十分に検証されているわけではない。筆者は「旅と観光文化」の授業において渡部の主張を部分的に実験したことになる。前章で述べたような認識・知識の深まりが観察できたことは、参加の対象となる活動を広義に捉え「情報を収集・分析・編集」する期間を設けることによって参加の質向上が促されるという主張をある程度裏づけるものである。今後も参加の質という観点から「活動主義」批判に耐える参加型授業の実践を掘り起こし検証していく必要がある。

## （2）「強者の学習空間」への危惧

活発なやりとりが成立している（ように見える）参加型授業においては、「実はわかっている人の議論が進められ、何かそこにいることによって『わかったつもり』になるあるいはその流れを乱しちゃいけないんじゃないか」というような『強者の学習空間』になる危険性が孕まれている。学生—学生関係が築かれた後も『『出来る子』の学びにおける独占的な空間支配になってしまう』のではないかという批判である<sup>(7)</sup>。これに対して、問題は学習集団が持っている「固有の問題や学習課題をどのように組織化し、集団的な知恵を寄せ集めて学びを充実させるのか」なのであり、教育現場においては参加型の長所を意識した実践をどうやって組み立てるかを模索すべきだとの応答がなされている<sup>(8)</sup>。「強者の学習空間」がリアリティーを持つものに対して、渡部の答えはかなり抽象的に響くのは否めない。

大学教育においては授業科目ごとに異なった学習集団を相手にせねばならず、彼らに固有の問題や学習課題を把握することすらままならない。ゼミナール形式の授業では学習集団固有の問題や各学生の学習課題をきめこまかく把握できるだろうがその他の授業に関してはそこまでの余裕はないというのが実情ではないだろうか。

しかし「旅と観光文化」で学生—学生関係の構築に力をいれたことによって「強者の学習空間」を考える新たな視点を得た。

グループ単位でみると5月のグループ編成時の全メンバーがプレゼンテーションにたどりついた例は半数の4グループにとどまった。授業放棄者のなかにはグループ内に「強者」の気配を感じていた者もいたかもしれない。かといって欠席が続けば問いただす機会もなく「ついてこられる学生」（放棄者からみれば「強者」）

(7) 『教育』（2006年5月号）に掲載された座談会「参加型学習はどのような力を育てようとしてきたのか」における菅間正道（自由の森学園高校・教科研常任委員）の発言（p.64）。

(8) 注7と同様の座談会における渡部淳の発言（p.76～77）。



のみを相手に授業を進めることになる。ここに学生—学生関係構築に専心することのみでは解決できない問題があると考え。居心地の悪そうな学生に対しては早い段階から教師—学生関係の構築に努める必要がある。教師は彼らの思考の枠組みや授業観などを共有し、それをクラスに返していくような「援助者（ファシリテーター）」（渡部 2001:201）の役目を果たすべきであろう<sup>(9)</sup>。

他方で「旅と観光文化」ではクラス全体としては中心点（「強者」）が固定することはなく、集団的な知恵を寄せ集めやすい学習空間が構成されていた。これは多層的の双方向性が可能にした学習空間といえる。プレゼンテーションではどのグループも比較的大きな教室にも関わらず、萎縮せずにのびのびと振舞っていた様子がそれを物語っていた。つまり多層的の双方向性は一定の限界をもつとしても「強者の学習空間」の出現をおさえる効果を持っているのである。

### （3）個別授業の議論で終わらせてよいか

獲得型学習においては、発表や討論などへの参加による学生の授業参加は自学の訓練と緊密に連携して初めて成立する。言い換えれば、参加型学習はスタディ・スキルの習得と連携して進められなければ、能動的かつ創造的な知すなわち「演劇的知」を獲得することはできない。「旅と観光文化」でも自学の訓練は組み込まれていたが、十分にはできなかったという反省がある。とくに文章を書く訓練はほとんどできなかった。かといって文章作成を盛り込めば、詰め込みすぎてパンクするのは目に見えている。とすれば参加型授業は個別の授業デザインの議論で終わらせてよいのだろうか。

授業はカリキュラムが意図したとおりに機能しているか、理念が生きた形で展開されているかが試される現場である。その現場をいかに充実させ、創造的な表現主体が生みだされる契機を提供し続けるかという問題は、常にカリキュラムのあり方にはね返ってくる。だから、参加型授業の経験は他の授業のデザインやカリキュラム編成などに「フィードフォーワード」されることが望ましい。「フィードフォーワード」とは授業評価を次の授業やカリキュラム編成などに意識的にフィードバックし再設計するプロセスをいう（溝上 2002）。フィードフォーワードの仕組みを大学教育にとり入れていくことによって、たとえば専門知識の習得を主眼とした授業では手薄になりがちなスタディ・スキルの習熟を他の授業でカバーし、カリキュラム全体として「演劇的知」を実現する道筋ができてくるのではないだろうか。そしてこのような可変的・循環的授業観に立ってはじめて、参加型授業の実践が大学教育という大きな文脈で意味を持ちえるのである。

---

(9) 溝上（2002）は教師と学生の間で講義の内容を理解する枠組みを共有し可視化することの意義を心理学的な授業研究のアプローチから解き明かしている。

## 5—まとめ

本研究は参加型授業を「演劇的知」の実現や「獲得型授業」の展望のもとに考察を進めてきた。このスタンスは参加型授業を講義と対置させる従来の構図から脱し、単なる教授技術論に終わらせないためのものである。事例研究では参加型学習の要となる共同学習、身体表現をともなう発信、複眼的な対象把握と考察の深化に学生—学生関係のあり方が大きく反映していることが明らかになった。しかも学生—学生関係は個々の学生間だけでなく、グループメンバー間の関係、グループ間関係、経験や力量に差のある学生（集団）間の関係、演じる側と評価する側に分かれた上での関係、直接活動を共にする関係、教師を媒介にして間接的に学びあう関係など実に多様な種類とレベルが想定しうる。これを多層的双方向性として概念化し、戦略的に授業デザインや授業運営に適用することは一定の限界を持ちつつもなお「演劇的知」や獲得型授業の実現に貢献するであろう。どのような学生—学生関係をデザインするか。授業プロセスにおいて現実にはどのような双方向の関係が生起しているのか。それを意識し授業やカリキュラムにフィードバックしていく回路をつくっていくことが、参加型授業を大学教育の未来につなげる鍵となるだろう。

### 《文献一覧》

- 青野透（2003）「学生を学ぶ主体として育てる——学生による授業企画」『大学と教育』No.34、p.4-18
- 阿部和厚、小笠原正明、西森敏之、細川敏幸、高橋伸幸、高橋宣勝、大雄二、小林由子、山舖直子、大滝純司、和田大輔、佐藤公治、佐々木市夫、寺沢浩一（1999）「大学における学生参加型授業の開発（2）」『高等教育ジャーナル』6、p.156-168
- 梅原利夫（2006）「授業改革実践は学力問題とどのように切り結んできたのか」『教育』2006年5月号、p.46-50
- 小倉浩幸（2003）「学生参加の大学づくりとピア・エデュケーション：古くて新しい課題としての「学生参加」」『大学と教育』No.34 03-1、p.48-62
- 鎌田康裕（2003）「学生参加型授業を企画して」『大学と教育』No.34、p.19-31
- 京都精華大学教育推進センター日本語リテラシー教育部門（2007）『日本語リテラシー授業実践研究：チューター・その役割と仕事内容』
- 京都大学高等教育教授システム開発センター（編）（2002）『大学授業研究の構想：過去から未来へ』東信堂
- 佐貫浩（2006）「参加の学習論と学力論の交錯」『教育』2006年5月号、p.51-55
- 田中真奈（2002）「『考える』力の育成をめざした授業の構造」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）前掲書所収
- 田中每実（2002）「〈総括〉大学授業研究から大学教育学へ」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）前掲書所収
- 林義樹（2002）『参画教育と参画理論：人間らしい「まなび」と「くらし」の探究』学文社
- 溝上慎一（2002）「学生の理解の枠組みをふまえた授業展開：教授技術論をのり超えるための視

- 点」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）前掲書所収
- 山内乾史（2002）「大学の授業とは何か」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）前掲書所収
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知：21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳（2006）「学習スキルのミニマムとはなにか」『教育』2006年5月号、p.56-62
- [ながお ようこ]