

授業デザインのグラウンドワーク

－授業の目的と教師の役割－

恒 川 正 巳

序論

本論では、大学での授業改善を目指した、授業デザインの方法について考えてみたい。授業を構成する基本的な要素を再確認し、授業設計の出発点となるものを提案するのが目的である。この論は、『成長するティップス先生』（池田輝政他、玉川大学出版部、2001）に代表されるような、授業改善のための実践的なテクニックを考える思考法から生まれた。そのほとんどすべては筆者自身の教室での体験を基にして語られており、専門的な教育研究の成果ではない。授業デザインのテクニックとは、本来授業運営に悩んでいる教員や授業のプレッシャーに苦しむ教員のためにこそあると思う。もともとは私自身も、勇気を奮い起こして授業に臨むタイプの教員であり、何とかしてもっと気分良く授業を行う方法はないものだろうかと考え続けた結果、副産物として本論が生まれたのである。*

ただし、今回は、細かで具体的な授業運営のテクニックを提示するのではなく、「授業デザイン入門」的な内容になった。「授業設計」という言葉は、従来、大学の教育現場ではほとんど耳にしない言葉であったというのが筆者の印象である。今でも、教員の間はその重要性が広く行き渡っているとは言えないだろう。授業設計とは、そもそも授業をどうとらえることなのだろうか？ 本論はこの問いに対する一つの実践的な答えになることを意図している。

筆者が、教養教育の英語クラスと人文学部の文学系授業を担当する教員であることから、本論が想定している授業とは、実験・実習・実技以外の、教室内での数名から150名ぐらいの学生を対象とした授業である。こうした形態の授業は、従来「講義」あるいは「演習」に分類されてきた。大学設置基準でも使用されているカテゴリーであるから、当然と言えば当然である。しかし、この講義・演習というカテゴリー、特に講義という言葉が、ある種の固定観念と結びついて使われることにより、授業デザインの可能性を不必要に狭めている状況がある。つい最近までの私自身も含めて、少なくない数の大学教員が、無意識の思いこみから自分の授業を窮屈なものにしている気がする。

本論は、そうした固定観念を取り払い、教員が手かせ・足かせのない状態で授業デザインの入り口に立てるように、いくつかの提案をしている。第一には、出来合いの類型から授業設計

を始めるのではなく、授業の目的と方向性を考えることをもって第一歩とすることである。そのためには、成績評価方針を明確にし、授業活動の性格付けを意識的に行わなければならない。第二に、毎回の授業内の活動を具体的に計画するための前段階として、教師の異なる3つの役割を確認している。最後に、FD活動におけるシラバスの意味を考えながら、シラバスよりも授業の「台本」を重視することを勧めている。この論が、受講者同士あるいは受講者と教員の間の、活発なインタラクションを生むための参考になれば幸いである。

授業という言葉の持つあいまいさに起因する混乱を避けるために、以後この論では、通常半期に15回開かれる受講者と教師が一堂に会する集まりのことを「セッション」と呼ぶ。そして、15回のセッションとそれに付随する宿題や自習などを含めた学生と教員の諸活動をまとめて「授業」と呼ぶことにしたい。

授業目的の復権

授業デザインとは、授業の目的を考えることから始まる。何のための授業か、何を学生に提供するのか、学生は授業で何を得られるのか。これらを自問することが授業設計のスタートとなる。そして、その目的に適した手段・形式を模索することにより、授業の具体的な形が整っていくのである。この一連の流れこそが授業デザインの本質である。

こう書くと、あまりに当たり前のことのように思える。しかし、現状ではこれが当たり前でないところがある。本来は手段にすぎないものが目的化され、結果として授業の目的を明確化する態度が失われている場合がままある。そうした状況での授業デザインの出発点とは、教員が、自らの授業の目的を明確に意識する姿勢を取り戻すことにある。

授業科目名に使われる「講義」や「演習」という言葉は、ときに授業の目的を考えることを忘れさせ、授業を形骸化させる働きも果たしてしまう。授業デザインの観点から考えれば、この講義・演習というカテゴリーは、授業の手段をきわめてゆるやかに規定しているにすぎない。

しかし、実際には、たとえば「講義」と言えば、かなりの確率である種の具体的な授業形式が連想されてきたように思う。その伝統的イメージを、非現実的なまでに単純化すれば以下のようなになる。

授業時間のほとんどを教員が生徒に向かって話しかけるか、板書をし、生徒と教師の間の意見交換はまったくなく、成績評価方法は授業内容を覚えているかどうかを問う期末試験のみ。

こうした授業形式をこの論では以後「コウギ」と呼ぶことにする。コウギは、非常に極端な授業形式であり、昨今では、もっぱら教員の手抜き授業の代表例としてイメージされることはあっても、実際にこのような授業が行われている確率は低いだろう。たとえば、期末試験の代わりにレポートを課すだけでも、かなり授業の趣は変わってくる。大学教員もそれなりの工夫をしている。

しかし、一方で、一定数の教員が今なお「講義＝コウギ」という思考法に縛られ、コウギを授業設計の出発点としていることも事実である。筆者自身もついこの間まで、そういう教員の一人だった。「講義科目担当だから、学生の名前は覚えられない。」「講義科目担当だから大変だ。講義ノートをしっかりつくらなきゃ。」「ディスカッション中心の授業だから、それは演習。」などのコメントが教員の口から漏れるとき、本来は非常に幅広い授業形式を含みうるはずの「講義」という言葉は、定格化された、ある具体的な授業形式を表すために使われている。コウギ形式、あるいはコウギ形式を前提としたその亜種が想定されていると考えてよいだろう。

本来、講義とは、コウギ以外の授業方法も可能な、かなり幅を持った言葉であるはずである。一口に「学問研究の一端を講ずる」（『広辞苑』第5版）と言っても、いろいろな講じ方が考えられる。授業中に質問をして学生に答えさせてもよいだろうし、講義の途中で学生に意見を書かせる紙を配ってもよいだろう。ところが、教員の頭の中に「講義＝コウギ」のような固定観念が存在すると、そこに授業形式を工夫する意識は生まれにくい。

そもそもコウギ形式を授業形式としてどう評価するかの問題もあるが、ここではむしろ、「講義＝コウギ」に代表されるように、授業形式の可能性を不当に狭める思いこみの方を問題にしたい。こうした思いこみに起因して、二つの深刻な事態が発生する。ひとつは、教員が自ら授業設計の自由・権利を放棄し、授業において教師が担うべき役割の可能性を自分で狭めてしまっているということ。第二には、本来、授業形式は、授業の目的に合わせて柔軟に調整・変更されるべきところを、形式を固着化させることによって、ある規範化された形式こそが授業の目的となってしまう、授業を形骸化させてしまうということである。どんな目的を持った授業をするか、その目的を実現するためにどんな授業を行うべきかを考えなければならないのに、コウギを行うこと自体が目的になってしまうのである。

「それは～学部的な授業には向かない」、「洋書講読だから1回の授業で5ページ読めればいいところだ」のような意見も、授業設計を考える上では、同じように舌足らずである。こうした紋切り型の意見のみで授業を語ろうとすれば、それは授業デザインの必要性を否定しているのに等しい。「～学部的授業」とか「洋書講読」という言葉とある特定の授業形式が理由もなく結びつき、定格化されることにより、その特権化された授業形式が、授業の目的の地位を篡奪してしまう。

授業デザインの本質は授業目的にあった形式を模索することであり、その出発点は授業の目

的を設定することである。そのためには、とにもかくにも、授業の目的と形式をいったん切り離して考えなければならない。そもそも授業の形式は、授業の目的を実現するための表層的な発現である。慣れ親しんだ、限られたいくつかの授業形式を前提として授業を考えるのではなく、それぞれの授業の目的にあった授業形式を採択するという姿勢が必要となる。一般に、過度に定格化が進んだ環境では、目的とそれを実現するための手段が混同されることがよくある。大学で授業改善が求められる一因も、そうした混乱にあるのだろう。既存の授業形式を自明の前提とすることをやめ、授業の目的を教員自らが設定するという強い意識を持つことが、授業設計の扉を開く。

授業の目的とその方向性

授業の目的を考えるとは、授業において学生が何を達成するのか、学生に何を提供するのかを考えることと同じである。授業の目的をどう位置づけるかを考えるためのガイドとして、2種類の対立軸からなる概念図（図1）を提案したい。授業の目的とその方向性を決定づけるのは、成績評価方針とセッションの性格付けである。

成績評価方針について

図1の縦軸は、授業の成績評価方針についてである。成績評価方針は、学生が授業を受けることによって達成すべき内容を明示するが、それは同時に、授業の目的を設定していることにもなる。たとえば、ある英語の授業で合格するためには TOEIC テストで450点相当の英語力を身につける必要があるとする。この合格基準は、当該授業の受講生に450点相当の英語力を身につけることを義務づけている一方で、授業を通じて普通に学習すれば、450点相当の英語力が身につくような授業設計がなされていることの表明でもある。成績評価方針は授業の目的と密接に関連している。

成績評価方針は、次の2つの立場のそれぞれにどれだけの比重をかけるかによって決まってくる。

- 1) 学習の結果、身につけた技能あるいは知識を評価する。
- 2) 学習の過程での学習者の自己発見を評価する。

あえて単純化して例示すれば、1) は知識の獲得量を問う試験を使用した成績評価、2) は平常点の数値化やレポート課題を使つての評価が、代表的な評価方式である。

たとえば、知識を問う期末試験の結果のみによって成績が決まるとすれば、その授業の成績

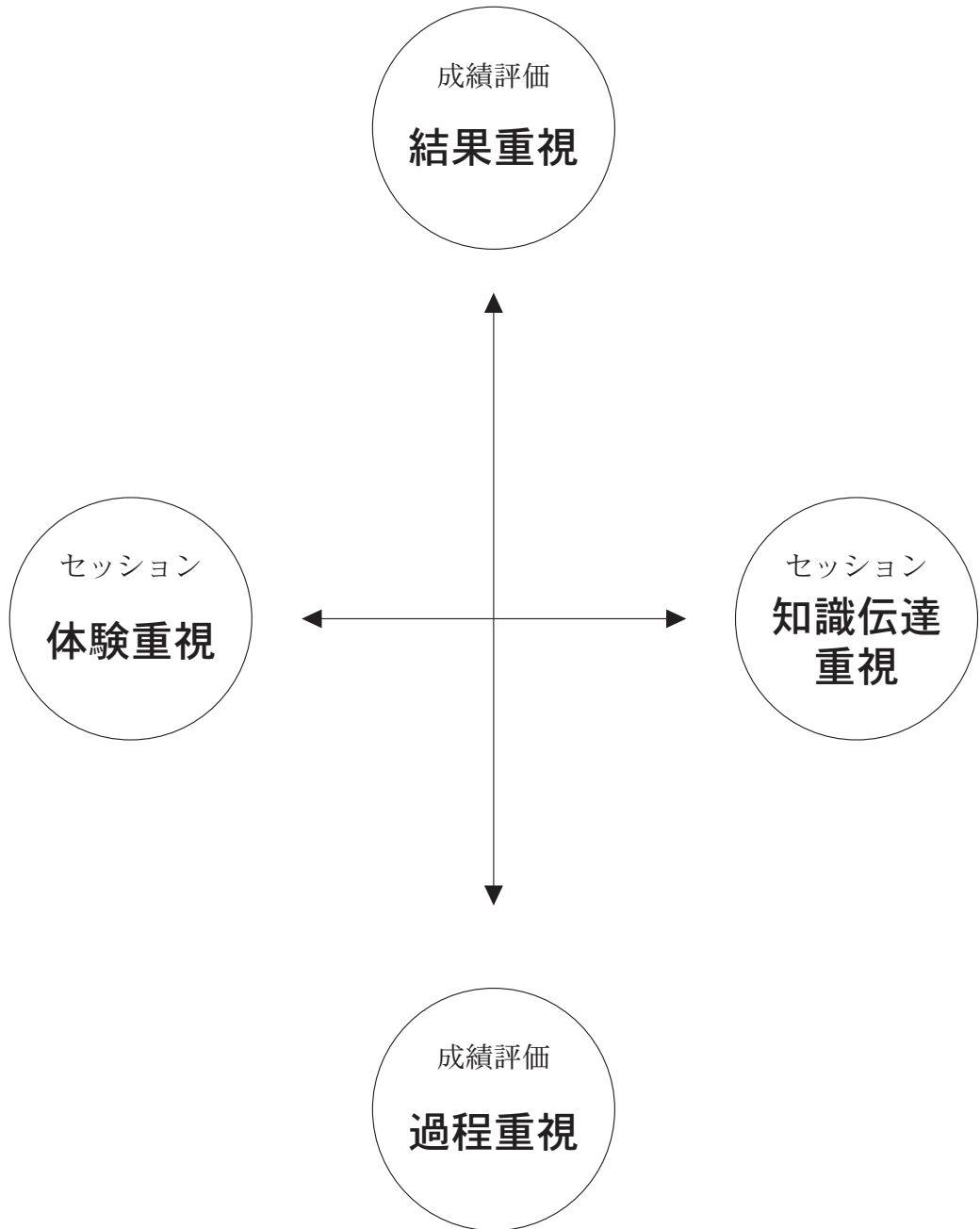


図1 授業の方向性を明確にするための概念図

評価方針は、完全に学習結果重視ということになり、授業の目的は、学生に知識や技能を身につけさせることに大きく傾く。

一方、学習過程重視の成績評価では、授業を受講することで受講者が学習者として進歩したかどうかを評価の対象とする、学習者の自己発見や気づきを重視した評価方針である。ここで言う自己発見・気づきとは、授業において新たな知識・思考法・学習法に触れることにより、受講者が自分のそれまでの考え方や学習方法を相対化し、自分の考えが必ずしも万能ではないことを学んだ上で、新たな思考法や学習態度を獲得したり、それまでの自分の考え方をあらためて選び直したりする学習プロセスのことを指す。受講者がこうしたプロセスを経験した場合に、それを肯定的に評価し、成績に反映させるのである。受講者のこうした意識の変化や考え方の深化を成績に反映させる場合、もっとも普通に行われている方式は、レポートなどによって受講者の考えをまとめた文章にして提出させることだろう。

いわゆる「平常点」評価は、受講者がどれだけ適切な学習態度を獲得しているかを数値化したものを指す場合が多いので、これも学習過程重視の成績評価方針の具現化と言える。ただし、授業内容に受講者の自己発見を促す要素が希薄な場合、出席や授業内での発言回数などを表面的に数値化した「平常点」をどんなに大きく成績評価に反映させようと、それは厳密な意味での学習過程重視の成績評価方針とは言えない。

セッションの性格付け

図1の横軸は、15回あるセッションの目的と方向性についてである。セッションの目的を考えると、学生がセッションで何を達成するか、セッションを通じて学生に何を提供するかを考えることと同義である。セッションの性格付けが、授業全体の目的と深く関係していることは言うまでもない。

セッションは、次の2つの考え方をどんな割合で組み合わせるかによってその性格が決まる。

- A) 知識伝達重視：セッション内で受講者に知識を伝えることを目的とする。
- B) 体験重視：セッション内で何らかの自己発見を体験させることを目的とする。

A) は、伝統的な講義形式を思い浮かべれば分かりやすい。B) は、学生同士がお互いの考えを比較したり、教員と学生の間での意見交換がなされたりすることが大きな特徴である。もっとも典型的には、ディスカッションを取り入れたセッションが考えられる。

セッションは通常1授業科目につき15回あるが、1回ごとに性格付けは変化してもよい。単調になることを避ける意味で、むしろ変化があった方がメリハリが出てよいだろう。

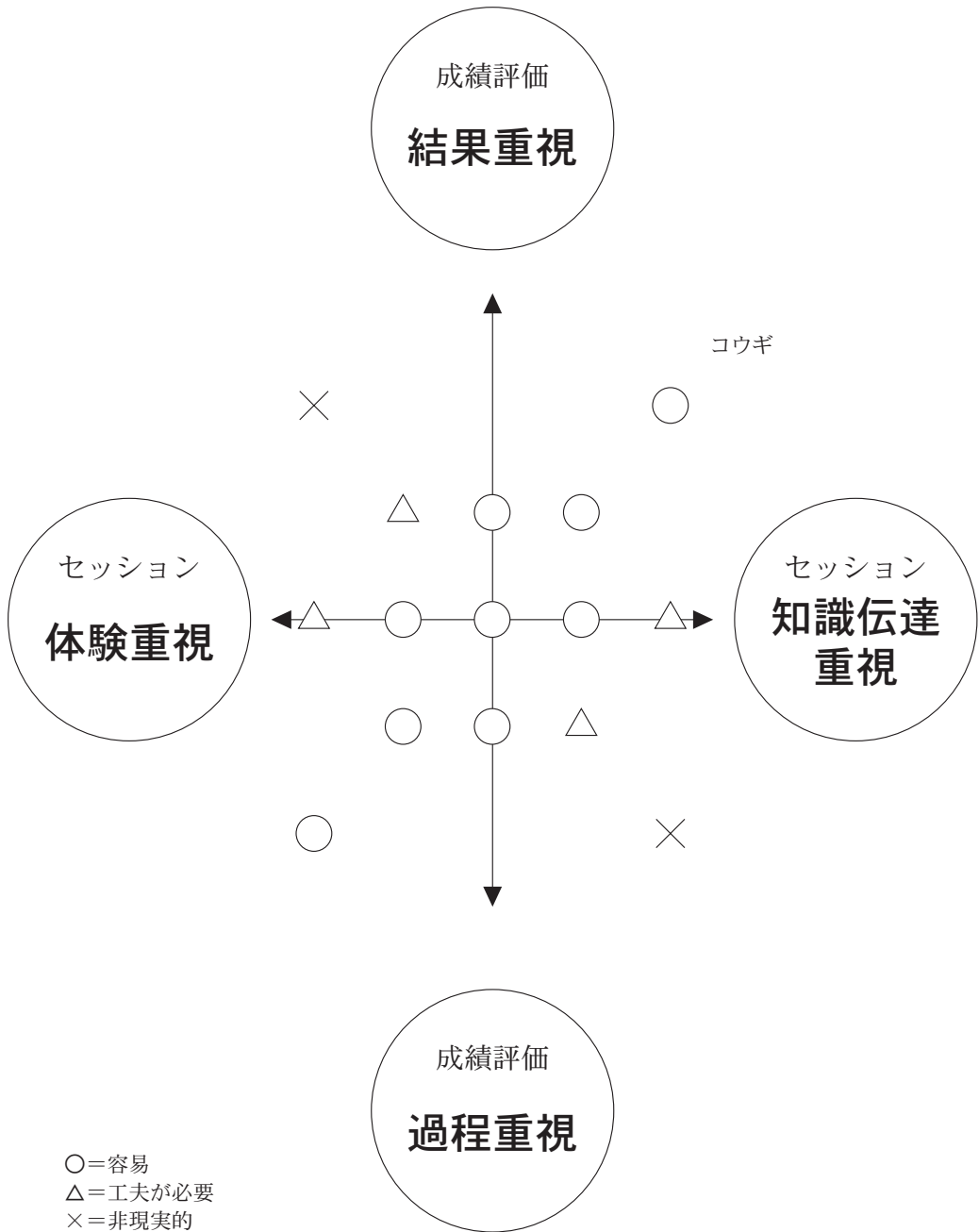


図2 授業の方向性とその自由度

2 軸の連動と自由度

授業の目的・方向性を考える際には、成績評価方針とセッションの性格付けの2軸の、どちらから先に考え出しても構わない。実際には、両軸が入り混じった形で発想が始まるのが普通だろう。

逆に、2軸は連動しているので、お互いを完全に独立させて授業を設計することは難しい。たとえば、図2において×印で表されている以下のような組み合わせは現実的ではない。

- × 成績評価は100%学習結果重視で、セッションは100%学習体験重視。
- × 成績評価は100%学習過程重視で、セッションは100%知識伝達重視。

同じ理由で△印で表される組み合わせも起こりにくい。

しかし、図2の概念図が示しているもっとも重要なことは、授業が本質的に持つ可能性の広さと自由度の高さである。すでに例として挙げたコウギ形式は、成績評価が100%学習結果重視、セッションが100%知識伝達重視という組み合わせの結果生まれる授業形態であるが、それは数ある授業方法の中のひとつにすぎない。図2では、授業の方向性を決定する2軸の連動の代表的な組み合わせを○を使って図示したが、コウギはその中の1点にすぎないのである。成績評価方針とセッションの性格付けの2軸とも、それぞれがアナログ的に比重を変えることができるから、実際には図2の○の数よりもずっと多くのバリエーションが生まれうる。学習者が知識を身につけたかどうかを重視する授業のセッションが、知識伝達一辺倒でなければならないということはないし、気づきを重視する授業のセッションで知識伝達をしてはならないということもない。成績評価の方針と各セッションの性格付けの2軸によって構成される空間の中で、教員はかなり自由に授業を位置づけることができるのだ。

既存の授業形式を当然の前提として授業を組み立てれば、一見労力の節約になるような気がする。しかしそれは実は、図1あるいは図2が表しているような、授業設計における本来の自由を抑圧していることに等しい。授業の目的を考える強い意識を持ってこそ、自らの授業と教師としての自分を解き放つことができる。

セッション設計のグラウンドワーク

授業の方向性が決まったら、次は各セッションにおいて具体的に何をすべきかを考えることになる。以下では、セッションを設計する際のガイドになる枠組みを、教師の役割の観点から提案したい。

セッション内の活動

セッション設計の第一歩は、まず、セッションを90分単位でとらえるのではなく、10分から40分程度の活動が複数集まって1回のセッションを構成しているという考え方に立つことである。1つのセッションがいくつかの異なる活動から成り立つことを前提とし、セッション内での活動の組み合わせや流れを設計するのが望ましい。

90分のセッションを授業設計の最小単位すると、1回のセッションの始めから終わりまで同一の活動を続けることになりがちである。実験や実習では事情が異なるかもしれないが、教室内で行うセッションでは、多くの場合、ひとつの活動を続けるのに90分は長すぎる。一方、長くても40分程度の活動を基本単位として授業設計を行えば、教師は自然に授業のメリハリを意識するようになる。様々な活動をどう組み合わせたらよいか、ある活動から別の活動にはどのように移行するのがよいかなどを自然に意識するようになり、結果として90分を漫然と同じ活動を続けるということは起こりにくくなる。

授業計画を40分以下の授業活動を単位として考えるというのは、ほんの些細な授業デザインのテクニックに聞こえるが、実は教員側の重要な意識変革の現れでもある。90分間漫然と同じ活動をしてセッションを退屈なものにしたくないという気持ちは、受講者の視点から授業を設計しようとする態度があつてこそ初めて生まれるものである。40分以下の授業活動を単位としたセッション設計は、授業計画を緻密にすること以上に、教員を受講者の側に立たせるという意義が大きい。

セッションにおける教師の役割

授業の目的を考えたときの座標軸のひとつは、セッションの性格付けであった。セッションは、知識伝達を重視するか、学習者の自己発見を重視するかによって、その方向性が決まり、セッション内の活動の内容も変わってくる。

1回のセッションで知識伝達と自己発見促進の両方の活動を行う場合は、たいていは異なる2つ以上の活動を行うことになる。また活動の種類によってセッション内での教師の役割も変化する。活動が複数あれば、教師も異なる複数の役割を担うことになる。それらをまとめたのが以下の表である。

図表3 セッション活動における教師の役割

活動の目的	活動例	教師の役割
知識伝達	講義	講演者（知識伝達メディア）
自己発見促進	受講者同士のディスカッション	ディスカッション・オーガナイザー
	受講者が各自で考え、課題に取り組む	コーチ

セッションでの教師の役割は主に3つある。講演者、ディスカッション・オーガナイザー、コーチ、である。順に見ていこう。

講演者

講演で話をする講師と同じ役割であり、講義をするときの教員。ただし講演者といってもいろいろな種類があって、講演・講義ごとに聴衆の違いを意識して、聴衆の立場から興味深い話や巧みな話術を披露してくれる講師もいれば、聴衆はまったく眼中になく、演壇の上の原稿から一度も目を離さずに話し終える講師もいるだろう。前者のような講師を尊敬を込めて講演者と呼ぶことにしよう。

一方、後者のように聴衆を無視した講師の場合は、講演者と言うよりは、むしろ「知識伝達メディア」である。この種の講師による授業は、識者がしゃべり続ける映像が流れるだけのテレビ教養講座を見ているだけに等しく、教員はテレビモニターとほとんど変わらない意味しか持たない。また、学生にとってのそうした授業の価値は、講師が使っている講義ノートを印刷して配布されただけの場合と比べても、さほど違いはないだろう。教師が学生を無視してひたすら話し続けるだけのセッションの場合、教師の存在意義は、テレビや本などの知識伝達メディアと同じレベルにまで希薄になる。

ディスカッション・オーガナイザー

受講者同士の意見交換の場を実現する役割。ディスカッション・オーガナイザーとは、たとえば教授会における学部長、あるいは宴会における幹事と司会を兼ねたような役割である。

学生のディスカッションをリードするときの教師の役目は、教授会の議事進行を担当する学部長のそれとそっくりである。ひと言で表せば、「リードすれども支配せず」だ。学部長の議事進行とは、議論の内容には一切立ち入らない完全に中立的な司会のそれではない。自らの高等教育のビジョンに基づき、教授会をリードすべく様々な提案をする。一方、教授会での決定

や議事進行は、学部長一人の意志によって行われるものではなく、教授会構成員の要所での発言によって大きく左右される。学部長は、教授会をリードはするけれども支配したり、屈服させたりはしない。

セッションで学生同士のディスカッションをうまく運営しようとする教師も、同じような役割を担う。効果が最大限得られるようにディスカッションをリードする必要がある一方、あくまでディスカッションの主役は受講者であり、あまりに導きすぎるのもまずい。このバランスに留意しながらディスカッションの司会・進行役を務めることになる。

また、ディスカッションの進行役としての教師は、パーティの幹事と司会にも似ている。ディスカッションが効果を上げるためには、受講者側の気分の盛り上がりがある程度は必要である。ときには見知らぬ者同士である学生が、気まずい思いをせずに、リラックスして思ったことをお互いに口にできるような環境作りと進行を考えなければならない。

コーチ

スポーツ競技におけるコーチのような役割。学生を授業の主役、スポーツで言えば選手と位置づけ、ニーズを理解し適切な助言を与えながら学生の知的能力を伸ばすための支援をする役割である。個々の学生がどれだけ授業を理解しているかを常に気かけたり、どんな意見・考えを持っているのかということに常に敏感であらうとしたりすることから始まり、学生の理解度や考えを把握することに成功したら、今度はそれを発展・深化させる方法を提示することが重要な仕事になる。

講演者、ディスカッション・オーガナイザー、コーチ、これら3つの役割を、一人の教師が90分のセッションの中で代わる代わるこなしている。もちろん授業の目的やセッションの性格付けによって、3つの役割のそれぞれが占める割合は変わってくる。たとえば、講義中心のセッションでは、ディスカッション・オーガナイザーとコーチの役割は小さくなるだろう。しかし、それでもこの2つの割合が完全にゼロになることは普通あり得ない。「自分の授業は講義だからディスカッションは関係ないし、演習ではないからコーチの役割もほとんどない」とする考え方もある。しかし、そもそも教師はこの3つの役割のすべてを担うという前提に立った方が、授業をデザインする上での自由度を高め、充実した授業に向けての可能性を広げるのは間違いない。

授業台本

シラバスとFD

近年どの大学も「シラバス」と呼ばれる授業概要を作成・公開している。学生に事前に授業内容を知らせるために、各授業のシラバスには、授業のねらいや達成目標、セッション15回分の活動計画などを書くことになっている。

現在の高等教育の現場でシラバスが盛んに話題になるのには、3つの理由がある。第一には、学生に授業選択に必要な情報を与え、授業ごとに望ましい勉学姿勢をイメージしてもらうための媒体として、シラバスが重要だからである。これはシラバス本来の役割と言えるだろう。

第二には、FD活動の題材としてシラバスが利用されていることが挙げられる。第三には、シラバスが教育活動の評価資料として期待されている現状がある。しかし、二番目と三番目の利用形態に、シラバスが本当に適しているかは疑わしい。

FD活動の題材としてシラバスを取り上げることについて考えてみよう。それまで授業の改善に関心の低かった教員に向けて、啓蒙活動のトピックとして、シラバスが取り上げられることがよくある。多くのシラバスには、授業計画という項目があり、そこでは15回分のセッションのそれぞれでどんな活動をするのかを明記することが望ましいとされている。授業デザインを意識したことがない教員にとっては、15回分の予定を書くというのは、色を失わせる話である。学部内にそうした教員が数多くいる場合、FD活動の端緒として、まずシラバスの執筆の仕方と改善が選ばれることがある。

FD活動の初期段階のトピックとしてシラバスを取り上げることには、良い面と悪い面がある。学生に適切な情報を発信する義務があることを教員に意識させるという点では、確かにある程度の貢献が期待できる。しかし、一方で、シラバスを改善することが授業改善に直結するという錯覚を起こさせてしまうという弊害もある。

確かに今までまったく授業を設計するという意識を持ったことのない教員が、シラバスを書けるようになったとすれば、それは大きな進歩であろう。しかし、一方で、引き続きシラバスの改善さえ心がけていれば、授業が著しく改善されるかということ、そうではない。シラバスは、授業改善のきっかけとしてはインパクトがある（あった）けれども、授業改善のために必要な授業デザイン力の向上にはつなげにくい。

理由は、シラバスが授業の設計書ではないからである。シラバスとは、授業デザインができあがった上で初めて書かれるものであり、授業設計の際に二次的に派生するものである。確かに、シラバスを通じて学生と履修に関する「契約」をするという側面は強く、授業を成立させるためのその役割は決して軽んじられるべきものではない。それにしても、やはり、シラバス

は受講者に授業の概略を提供するための媒体にすぎない。教員が授業をデザインするしっかりとした力を身につければ、放っておいてもシラバスはすばらしいものになる。だが、セッション15回分の予定が書いてあるシラバスを苦もなく作れるようになったからといって、その教員の授業がすばらしい授業だとは限らないのである。

授業の台本

シラバスは、授業の設計書とは似て非なるものである。この点で、シラバスから入る授業改善には限界がある。では授業の設計書とはどんなものだろうか。それは、授業の「台本」と言うべきものであると考えたい。授業の設計書、すなわち授業台本には以下のような要素が含まれる。

- 各セッションの活動予定（教員用と学生用）
- 各セッションで配布される資料やシートとそのリスト
- 各セッションで行われるディスカッション・トピックのリスト
- 各セッションで行われる講義内容を表す原稿やメモ
- 各セッションで課される宿題のリスト
- 各セッションでの受講生への連絡事項
- 実施後に気づいた問題点と来期に向けての改善案のメモ

例として、筆書の授業で作成した授業台本の一部を図表4に示す。教養英語の授業であるが、上に挙げた要素が含まれているのが分かっていただけだと思う。ポイントは、実際に授業がどのような形で行われ、授業時間内にどんな活動が予定されているかが具体的に書かれていることである。

授業台本に裏打ちされていないシラバスは、90分のセッションを授業設計の最小単位として考えている場合が多い。それに対して授業台本は、10分から40分単位で授業を計画する。計画の基準となる時間を90分から数十分へと変えるのは、単に綿密な計画を立てることだけが目的ではない。受講生の反応や心理など織り込んで、より適切な授業計画を作ろうとすると、自然と90分単位では長すぎるということになり、数十分単位にならざるを得ないのである。受講生の視点を意識した授業計画は、おのずとセッション内の諸活動を単位として考えることになり、それが授業台本につながるのである。

図表 4 筆者の授業台本の一部

日付	回数	活動計画	配付資料		配付資料		連絡事項	備考
			資料名	作成?	資料名	作成?		
4/22	2	「氷砕き」英語で何をしたいかを具体的に考えてこさせて（個人シートに記入させておくか）、それをお互いにインタビューさせる。最後に時間を取っておいて、集めたシートを事務でコピーしに行く。	インタビュー・シート 1	OK			来週の模擬試験の解答用紙用の紙を持ってこさせる	ここでスタンダード・コースのレベル別診断テストを宿題に出す。締め切りは第3回授業当日かそれを少し過ぎたあたり。
		再履修生にもう一度オリエンテーション	ANA 「利用の手引き（学生用）」 第1回授業ハンドアウト	OK OK	ANA 課題スケジュール	OK	英語で何をしたいかを具体的に考えてこさせて	
5/6	3	TOEIC Test を体験してみよう：少しだけ問題を授業中にやって、問題解説（不必要かも）。問題数は非常に少なく。問題のすべてを体験することではなくて、スピード感を体験することに重点を置く。	模擬試験： Quizzez シート 参照		正解シート			
		「氷砕き2」先週の氷砕き活動とまったく同じこと（英語学習の動機について）を、別のメンバーに対してする。最後に時間を取っておいて、集めたシートを事務でコピーしに行く。	インタビュー・シート 1	OK			「リーディング・セクションのスコア・アップのための学習法」	
5/13	4	グループ作り：いろいろ考えられるけど、一応「リーディング・セクションのスコア・アップのための学習法」にしておく。	インタビュー・シート 2	OK	グループ登録用紙	OK	辞書・参考書などを持ってくるように	グループ作りの際の教員の手間をもっと省こう。男女比率 学籍番号 レベル別診断テスト・ランク（講座別データでOK）から（ここで手間を省こう。3ランクにせざるを得ないか？それとも2ランクにするか？）学年（再履修）

FD活動などで授業改善を目指す場合、きわめて初歩的な段階を終了したら、授業改善の主要なトピックはシラバスの改善ではなく、授業台本の作成に移行するべきであろう。シラバスと違い、授業台本の作成と改良は、授業の充実に直結している。良い授業台本ができれば、そこから情報を抽出してシラバスを作成することは容易だ。

なお、授業台本は、あくまで教員が自分で使用するものであって、受講生に配布するものではない。したがって、体裁は教員本人が使いやすいものであればそれでいいし、文章も自分が分かりさえすればいい。今回はたまたま表形式にしたものを例示したが、別に表である必要も

ない。筆者自身も先学期まではワープロソフトやエディタを使って、時間順にベタ書きしたものを使っていた。授業台本のスタイルは、各教員の必要や好みに合わせて様々なものが考えられる。

評価資料への発展

授業台本さえできていれば、シラバスは簡単に執筆することができる。さらにもうひとつ、授業台本から派生する形で作成できるものがある。『成長するティップス先生』で紹介されている用語を使えば「ティーチング・ポートフォリオ」と呼ばれるものである（149 - 51）。ティーチング・ポートフォリオは、教員が教育評価を受けるための資料として作成されるものであり、上で述べた授業台本に、さらに以下のような要素を加えたものである。

- 学生アンケートの集計結果
- 同僚からの自分の授業についてコメント
- 授業の録画・録音テープ

授業台本は、教員が自分のために作る授業設計書であった。それに対して、ティーチング・ポートフォリオは、受講生や他の教員の視点、授業の客観的記録を追加して盛り込むことにより、どのような授業が行われたかをより正確に知るための資料となっている。授業台本が手元にあれば、それを発展させる形でティーチング・ポートフォリオに対応することも、さほど難しいことではない。

現状では、多くの大学において、実際にどんな授業が行われているかを知るためのほとんど唯一の資料は、シラバスであろう。どんな授業が実際に行われているかを知る手段や資料がほとんどない状況で、シラバスに授業改善の主力としての役割を任せ、さらに一方で教育評価のための根拠資料としても利用するのは致し方ないことかもしれない。しかし、それはあくまで過渡期の窮余の策であると思う。FD活動と教育評価、ともに授業改善を目指すのであれば、どちらもその向かうべき方向は、シラバスではなく、授業台本の作成と改善にある。

*本論は、平成16年度に富山大学で開催された、以下のFD研修会や会議に参加した方々との対話の中で形作られました。

- 教養教育院例会
- 第7回教養教育教員研修会

- 平成16年度人文学部第1回教員研修会
- 教養教育院「適正な成績評価方法」研究会
- 平成16年度人文学部第2回教員研修会

企画運営にあられた方々、知見を披露してくださった方々のすべてにお礼を申し上げます。とりわけ、これらの研修会のすべてで非常に大きな役割を果たされた、教養教育FD専門委員長の白石俊輔氏の、授業デザインから高等教育戦略に至る幅広い見識に触れることがなければ、本論はとうてい生まれませんでした。本論が、上記のFD活動に携わった方々に、ひとつの成果物と思っていただけるようなものになったことを祈るのみです。