

サプリメント・インストラクションの思想と設計

——授業担当教員に負担を強くない学習支援プログラム——

加藤 鉦三 加藤 善子

キーワード：SI リメディアル 学習支援 アクティブ・ラーニング

1. 学習支援の現状

独立行政法人・日本学生支援機構（JASSO）は、2013年度に行った学生支援に関する調査結果『学生支援の最新動向と今後の展望—大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成25年度）より—』を2014年に発表している。同機構のウェブサイトによれば、この調査に協力し回答した高等教育機関は、国立大学85校、公立大学77校、私立大学577校、短期大学329校、高等専門学校54校であり、回答率は94.8%である。この調査報告の3節、小島報告（2014）は学習支援に関する状況をまとめたものだが、上記回答率から、ここで報告されていることが日本の高等教育機関における学習支援の現状を概観したものとして読むことができる。次ページ表1が、この調査で「修学支援」として聞いた項目と、実施している割合である。この表では、いわゆるリメディアル授業と思われる「補習講座」や個別指導のような、直接的な学習支援と並んで、「成績優秀者に対する表彰」や「保護者に対する成績通知」のような、よく言ってもせいぜいが間接的な支援と思われるものまでもが、「修学支援」としての取組として取り扱われている。「修学支援」という概念が非常に幅広い領域として捉えられていることは特におさえておきたい。一方、直接的な学習指導は、この表では、

入学前教育・補習講座の実施

学習スキルのための授業や課外の講座を開設

学習支援センター等における個別指導

上級生・大学院生による学習サポーター（TA・SA等）の設置

の4項目に限られるように見える。さらに、TA・SAの設置は、必ずしも受講生の支援ではなく、むしろ教員の支援を目的にしている場合が多いということも考えられる。

表1 「修学支援として実施している取組 (%)」

	大学	短期 大学	高等専 門学校
入学前教育、補習講座の実施	73.5	73.9	51.9
オンライン履修登録、成績確認システムの導入	72.4	44.7	13.0
学生が作成するポートフォリオの導入	32.3	20.4	37.0
アカデミックアドバイジング (科目選択、履修登録支援)	68.5	64.7	24.1
担任やアドバイザーからの学生に対する定期的な連絡や確認	70.9	76.9	83.3
学習スキルのための授業や課外の講座を開設	70.1	60.5	29.6
学習支援センター等における個別指導	38.6	24.0	18.5
上級生・大学院生による学習サポーター (TA・SA 等) の設置	61.3	16.4	77.8
成績優秀者に対する表彰	77.0	69.6	87.0
成績優秀者に対する奨学金の授与・授業料免除	76.9	66.0	75.9
保護者に対する成績通知	86.7	84.5	96.3
修学支援を目的とした保護者に対する説明会や相談会等の実施	62.1	53.8	68.5
LMS の導入・運営	38.7	17.0	31.5
図書館に付設されたラーニングコモنزの設置	48.6	28.9	42.6
図書館とは独立したラーニングコモنزの設置	36.7	24.0	40.7
外国語のチャットルームの設置	15.0	8.5	3.7
その他	6.9	3.0	9.3

(小島、2014、p.18より転載)

総じて、「修学支援」と言う時、その中で「学習支援」と言える内容のものは多数派ではないこと、上記4項目のうち最も個人のニーズに即した学習支援である「学習支援センター等における個別指導」の実施率が、大学で38.6%という、この表の中でもかなり低い項目になっていることに注目したい。

上記4項目のうち、「入学前教育・補習講座の実施」と「学習スキルのための授業や課外の講座を開設」は、学力不足や、例えばノートの取り方やレポートの書き方と言ったような、一般的なニーズを対象にした学習支援である。また「学習支援センター等における個別指導」も、おそらくは「分からないところを教えてもらう」という性質のものであろうから、上記2項目と同じく、個別の授業で授業内容や進み方に即しての支援ではない。「上級生・大学院生による学習サポーター (TA・SA 等) の設置」については、「学習サポーター」であれば個別授業に即した学習支援であると言えるが、日本のこれまでのTA・SAの使い方が、上で触れたようにむしろ「教員支援」としてのものであったことに留意しておきたい。以上から、次のようにまとめられる。

- ・「修学支援」には、学生の学習の直接的支援となる「学習支援」ではないものも多く含まれる

- ・その「学習支援」の中でも、個別授業に即した支援である可能性がある TA・SA の設置は少数派であり、その他の「学習支援」は個別授業に即したものではない

一方、学生のニーズはどうだろうか。信州大学附属図書館の調査によると、中央図書館に配置されたラーニングアドバイザーへの相談件数は、平成 28 年 4 月から 10 月の総数は 297 件であった。このうちパソコン操作 10 件等、学習相談以外のものは 34 件であり、残りの 263 件は全て学習相談であった。このうち個別授業に直結した相談が何件であったかは分からないが、少なくとも、学生は、授業で困っている、ということと言えるだろう。さて、信州大学は、定員約 2000 人の 1 年生は全員が中央図書館を使っている。そのため、その 2000 人が中央図書館に設置されているラーニングアドバイザーの潜在的ユーザーである。それでも上記のように相談総数は 7 ヶ月で 263 件しかない。この総数から考えると、学習相談に行かなかったが授業では困っている、という学生数はかなりいることが想像される。その想像は、教員が総じて「授業では、手ごたえが弱いか、手ごたえがあっても試験結果はその手ごたえを否定する」という感想を多かれ少なかれ持っていることから支持されよう。

また、このことは、信州大学の学生を対象にした調査からも裏付けられる。李・加藤 (2014) は、学生の学習指導について調査結果から次のようにまとめている。

学生が大学における生活と学習を効率よく計画し実行するため、学習、履修、成績に対するアドバイスの体制を強化する必要がある。「履修や成績に対するアドバイス」に「とても満足」あるいは「満足」しているのはわずか 14%で、「教職員による学生支援体制」(14%)、「個人別の学習指導や援助」(12%) に対しても学生の満足度は低い (p.78)。

総じて、学生は授業で困っているものと思われる。しかし、教員が「分からないところがあれば質問しなさい」と促しても、積極的に質問する学生は少なく、授業で分からないところがあっても分からないままになっているのが実状であろう。高校までの授業で、分からないことがあっても、それは異常なことではなく、むしろそれは当たり前で自然なことであったのだろう。特別な進学塾を除けば、学習塾の需要は、学校での授業内容が授業の中だけでは決して完結するものではないということにあったのではないだろうか。しかし大学での学習内容を補填する学習塾は存在しない。だが、授業中に分からないところがあったとしても、それを自分で解決してこなかった学生が少なからず存在するはずである。解決しなければ、学習成果は得られない。学習支援は、そういうリスクを持つ学生に対して行わなければならないのではないだろうか。しかもここにはさらに次の問題がある。

- ・そういう支援ニーズは顕在化しない
- ・授業担当教員は質問を促しているのに、それでも聞かないのは学生が悪いと

いうことになる

この問題について教員を責めるのは得策ではない。個別授業での、授業の進み具合と内容に即した学習支援を考えるべきであろう¹。しかも、そういう学習支援は、アメリカの大学で、Supplemental Instruction（補完授業）という形である程度広く行われている。

2. Supplemental Instruction（補完授業）

リメディアル教育については、そのニーズがあることは明らかではあるが、しかしリメディアル教育のための授業が期待される効果をあげているかどうかについては疑問の余地がある。そもそも、リメディアル教育が必要な学生がリメディアルの授業に来ない、という典型的な問題が存在する。リメディアル科目を正課として扱くと、大学で本来行うはずではない学習内容に単位を付与することになり、大学教育の質の低下を招く（吉田、1999）ため、正課外で行うことになるが、そうすると単位という外的圧力なしで学習させることになり、学生が出席しないため機能しない（粟津・竹内、2007）上に、出席する学生は「出来ない学生」という烙印を押されることになるからである（濱名、2007）。

本稿で紹介する Supplemental Instruction（「補完授業」²、以下 SI）は、リメディアル教育に望まれる効果を、リメディアル教育という形を取らずにねらうものである。SI は、『歴史的に難易度の高いコース』に的を絞った、学生主導の課外学習支援プログラムである。SI が他の形態の学修支援、たとえば集団ないし個人チューター制と異なる点は、SI がハイリスクなコースに特化したもので、ハイリスクな学生を相手にするものではない、ということである」（Koch and Gardner、2006、p.33）。

下で説明するが、SI は教員が行う補習授業ではなく、学生が行うグループ補習であるが、全てを学生に任せる自主的な勉強会ではなく、訓練されたピア指導者である SI リーダーが主導する。授業の中には、その学習内容からついていけない受講生がどうしても一定割合出てしまうものがある。SI は、そのような授業のために、大学の経営判断により、大学が資源を割いて設置するものである。SI リーダーは当該授業の前年度の受講生から成績がよかったものが選ばれる。SI リーダーとして選ばれた者は、一定の訓練を経た上で、当該授業に毎回参加する。そこで授業の進み具合、力点、受講生が学ぶべきことを SI リーダーはもう一度確認するとともに、受講生の理解度や反応を観察し、SI セッションで何をすべきかを決めていく。しかし SI セッションは全てが SI リーダーの裁量によって行われるのではなく、SI リーダーの訓練も担当するスーパーバイザーの監視を受ける。そして、当該授業の担当教員は、SI セッションには関与しないという点が、教員サイドから見れば最大の特徴であろう。一方、受講生にとっては、1 年先輩であるピアが指導者であるため、教員に対するのとは違って気楽に指導を受けたり質問できたりする点が、学生サイドから見れば最大の特徴と言えるだろう。

2016年の夏、筆者らは、科研費『初年次セミナー受講生の「ふりかえり」を基盤とした学習支援のあり方に関する研究』(研究課題/領域番号 16K04463 代表:加藤善子)の助成により、ミズーリ州立大学カンザスシティ校での Supplemental Instruction の3日間の講習会に参加する機会を得た³。次は、SI講習会で使用したSI監督者マニュアルにあるSIの概要説明部分を抜粋したものである(International Center for supplemental Instruction、2014)。

1. SIセッションは学生だけで運営する

SIセッションは当該授業を履修済みの学生がSIリーダーとして運営する。授業担当教員は参加しない。

2. SIリーダーは当該授業に毎回出席する

SIリーダーは履修済みではあるが、当該授業に毎回出席し、授業展開を熟知するとともに、受講生のモデルとして振舞う。(なお、SIリーダーは有給である。)

3. SIセッションは授業内容だけでなく、学び方一般を身につける

SIセッションでは、講義ノートや教科書の内容、参考書等の内容をおさえるだけでなく、他の授業科目にも応用可能な「学び方」も確認する。

4. SIリーダーは研修を受ける

SIリーダーはSIセッションに入る前に、学びの理論と戦略のためのトレーニングを受ける。

5. SIセッションは授業と並行

SIセッションは学期の始まりから開催され、たいていは週3回もしくはそれ以上開かれる。受講生の参加は自由意志による。

6. SIのターゲットは受講生ではなく授業

SIは「できない学生」を個別に対象にするのではなく、授業の受講生全体をターゲットにする。SIには、成績がよい学生も悪い学生も同じ割合で参加することが知られている(pp.8-9)。

SI講習会では、SIセッションを主宰する学生、SIリーダー、の立場を体験することができた。SIリーダーは、「教える」のではなく、受講生の参加と学びを引き出すための訓練を受ける。これはSIリーダー自身の成長だけでなく、一般の受講生の「参加して学び取る姿勢」、すなわち「主体的学修」に直結するものである。このように、SIは学生に利するところが大きい。さらに、主体的学修の効果を自ら体験した学生の数が増えることで、当該授業だけでなく、大学全体の授業の空気を変えることをねらっていけるという点で、教学政策としても十分な効果が期待できるものであると言えるだろう。

3. SIの利点とその前提となるインフラ

SIはアメリカの大学で行われている、非常に優れた学習支援の仕組みである。しか

しそれは、週当たりの授業の回数のような根本的・制度的なところからして日本の大学とはかなり違う土壌の上に成り立っているものである。そのため、日本の大学でそのままの形で移植できるとは考えにくいところがある。それだけでなく、次のようなSIが持つ大きな利点は、それを可能にするインフラの上に成り立っている。ここでSIの利点と、前提となるインフラをまとめておこう。

■SIの利点

- ・理想的な「主体的学修」である
- ・担当教員の負担増なしに授業内容の補完ができる
- ・SIリーダーは、SIリーダーを勤めたという経歴により、自分の市場価値を高めることができる
- ・底上げを要する授業に対してピンポイントで学習支援を行うことができる
- ・ピアによる指導であるため受講生が参加しやすい
- ・個別授業を対象とする支援ではあるが、授業内容の重要ポイントを皆で探したり、分かっていることと分からないことを確認したりする等、「学ぶ力」を獲得する点に力点が置かれたセッションを展開している

■SI運営の前提となる専従員

- ・スーパーバイザー
SIリーダーの選考、採用、研修プログラムの開発と実施、SIリーダーの評価、教員との連絡調整
- ・コーディネーター
対象授業の抽出、学部の協力の取り付け、SIリーダー募集・配置、教室の確保、時間割の調整、IR的な意味での効果測定、予算運用を担当

日本ではSIという概念がおそらくまだ広く知られるには至っていない。従ってその利点ももちろん認知されていない。そういう状況では、このような専従員を確保するのは予算的に理解が得られないであろう。また仮にこのような専従員を配置する予算が認められたとしても、SIの経験がない日本でコーディネーターを勤めることができる人材を探すのは非常に難しいであろう。それでも、少なくともSIという仕組みがあること、またそれが大きな利点を持つことを知っておくことは大きな価値があるものと思われる。少なくとも、SIの仕組みと利点を考えることで、1節で問題提起した、授業で分からないことがあるのは不思議なことではない、という「空気」の解消に至るような学習支援につながることを期待したい。

注

¹ 学習支援 (learning assistance) は、アメリカ合衆国で発展を遂げ、様々な形態の学習支援が並行して提供されている。Arendale (2010) によると、学習支援は、①事前習得型の知識・スキル獲得型 (大学準備プログラムやリメディアル科目)、②同時進行型の知識・スキル獲得型 (学習支援セ

ンターやピアによる協働学習、チュータリングなど。ここに SI が分類される)、そして③外注型の学修支援、の3種類に分けられる (Arendale, 2010; 加藤, 2016)。

² Supplemental Instruction はこれまでも紹介はされてきたが、「リメディアル授業」(山田, 2005, p.112)、「補助的教授」(Koch and Gardner/佐藤訳, 2006, p.33)、「補習教育」(Upcraft, Gardner and Barefoot/山田監訳, 2007, p.3) と、紹介者によりその訳が異なっており、いまだに定訳はない。SI の思想が伝わるようにと、本稿では「補完授業」と訳することとした。

³ Supplemental Instruction は、ミズーリ州立大学カンザスシティ校において開発され、1976 年から実施されている (<http://info.umkc.edu/si/>, 2017 年 1 月 31 日取得)。ここに設置されているインターナショナル・センターでは研修が提供されており、全米はもとより、海外からも参加者が集まる。我々は、日本からの最初の参加者であった。

参考文献

1. Arendale, David R. (2010) Access at the Crossroads: Learning Assistance in Higher Education. ASHE Higher Education Report: Volume 35, Number 6.
2. 栗津俊二・竹内光悦 (2007) 「社会科学系女子学生における数学嫌い・数学学習意欲の分析」『実践女子大学人間社会学部紀要』3, pp.167-176.
3. 濱名 篤 (2007) 「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果—初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育—」『大学教育学会誌』第 29 巻第 1 号, pp. 36-41.
4. 加藤善子 (2016) 「アメリカ合衆国の学修支援」『学修支援と高等教育の質保証 (II)』学文社, pp.76-93.
5. Koch, A.K. and Gardner, J.N., 佐藤広志訳 (2006) 「アメリカにおける初年次教育の歴史—過去からの知見、現在の実践、未来への含意—」濱名篤・川嶋汰津夫編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』丸善, pp.13-43.
6. 小島佐恵子 (2014) 「修学支援の現状と課題」『学生支援の最新動向と今後の展望—大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成 25 年度)より—』独立行政法人・日本学生支援機構, pp.17-28.
7. 李敏・加藤善子 (2014) 「信州大学における学生の学習と教員のかかわり—JCSS2012 調査の結果に基づいて—」『信州大学人文社会科学研究』8, pp.64-79.
8. 山田礼子 (2005) 『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂.
9. Upcraft, M. L., Garder, J.N. and Barefoot, B.O., 山田礼子監訳(2007) 『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために—』丸善.
10. 吉田文(1999) 「『自己教育力』形成のためのリメディアル教育: アメリカからのインプリケーション」『大学教育学会誌』第 21 巻 1 号, pp.9-13.

ウェブページ

1. The International Center for Supplemental Instruction, University of Missouri-Kansas City, <<http://info.umkc.edu/si/>> 2017 年 1 月 31 日取得.

(加藤 鉦三 信州大学 総合人間科学系 高等教育研究センター 教授)
(加藤 善子 信州大学 総合人間科学系 高等教育研究センター 准教授)

2017年 1月 12日受理 2017年 2月 14日 採録決定