

# 教職大学院生と大学生の会話の実態に関する研究 －『学び合い』の考え方に基づいて運営される研究室に着目して－

坂野 直樹\*・西川 純\*\*  
(平成27年8月19日受付；平成27年10月21日受理)

## 要 旨

本研究は、教職大学院生と大学生が在籍する『学び合い』の考え方に基づいて運営される教育大学研究室内の日常会話の実態を明らかにするために2つの調査を行った。その結果、「状況に関わらず、質の高い会話を多く行っている」「状況に応じて行われる支援の内容の割合が変化している」「先輩後輩間を中心に様々な立場から支援を受けている」「学生への『学び合い』の考え方の有効性が示唆された」という4つの実態が明らかになった。

## KEY WORDS

教職大学院, 『学び合い』, 課題解決, 支援, 会話分析

## 1 問題の所在

現在、西川が提唱する『学び合い』は全国各地で実践され、教師や学習者の意識や行動に変化が起こることが報告されている。

『学び合い』は「一人も見捨てない」という考え方のもとで教師は目標設定と評価に徹し、学習はすべて学習者に委ねるという学習形態である<sup>①</sup>。小学校異学年での『学び合い』授業の効果について伊藤ら(2012)<sup>②</sup>は児童の会話を音声分析し、同学年同士の会話量よりも異学年同士の会話量が多いこと、またその会話の質が高いことを明らかにした。

『学び合い』は伊藤ら(2012)の研究のように児童への効果や変容が多く明らかになっているが、同様に教師も変容することが明らかになっている。

谷内・西川(2009)<sup>③</sup>は『学び合い』の考え方を取り入れた授業を導入した教師の変容を行動面、意識面から分析し、「個」から「集団」を意識した支援者になることを明らかにした。

坂野・西川(2007)<sup>④</sup>は教員に対しても『学び合い』の考え方は有効であり、同僚性を発揮するための手立てとして用いることができることを明らかにした。

谷内・西川(2009)、坂野・西川(2007)の研究から、『学び合い』の考え方を通して教師は一人での実践でも複数教員での実践でも行動が変容することが明らかになった。そのため、『学び合い』の考え方を取り入れた教職大学院の学習の場でも教職大学院生の意識や行動に変容が起きることが推測できる。

では、教職大学院で学生はどのような学習が行われているのだろうか。教職大学院では現職のまま大学院で学ぶ教員学生(以下、現職教員学生)と学部から直接大学院に進む学生(以下、学部新卒学生)が共に学んでいる。中央教育審議会(2012)<sup>⑤</sup>は、「現職教員学生と学部新卒学生が共に学び、時には現職教員学生が学部新卒学生のメンターとしての役割を果たすなど、互いに刺激を受ける効果が見られる」ことを指摘し、現職教員学生と学部新卒学生の協働による学習が行われていることを報告している。

特に上越教育大学教職大学院<sup>⑥</sup>では、「学校支援フィールドワーク」という協働による実習科目が設けられている。「学校支援フィールドワーク」とは、3ヶ月から半年に渡る長期の教育実習であり、現職教員学生と学部新卒学生がチームとなって協働し、実習校から提示された教育課題や教育目標の解決・達成に向けて研究授業や職員研修の支援などを行う。また、同教職大学院では、教職大学院生と同大学の大学生がひとつの研究室に在籍し、それぞれ活動している。上越教育大学教職大学院の実習科目である「学校支援フィールドワーク」が学生の実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)<sup>⑦</sup>の成長にどのように寄与しているかを明らかにした研究として、相澤ら(2012)<sup>⑧</sup>の研究がある。現職教員学生と学部新卒学生の協働による授業実践を通して、現場経験の

\*株式会社教育センター \*\*学校教育学系

ない学部新卒学生の授業力が向上すること、現職教員学生の指導が、「教える－教えられる」関係から「学び－学ぶ」関係として若手教員を指導する意識に変容したことを明らかにした。

このように、異年齢で構成されたチームでは、お互いに様々な影響を受けて学び合い高め合うことができることが考えられる。異年齢で構成された職場での他者の重要性について中原（2010）<sup>⑧</sup>は「自己に完結せず＜他者＞に開かれていること、＜他者＞の介入やつながりの中にあることで、私たちは成長できる」と述べ、学習における他者の重要性を主張した。また、中原（2010）は職場で他者から受ける支援を「業務支援」「内省支援」「精神支援」の3つに分類した<sup>⑨</sup>。

相澤ら（2012）、中原（2010）の研究から、教職大学院では、様々な場において、現職教員学生と学部新卒学生は様々な支援を通して、お互いの成長に寄与しあっていることが推測できる。

では、異年齢で構成される教育大学研究室での学習の実態はどうだろうか。太田（2005）<sup>⑩</sup>は研究室内の学部新卒学生及び大学生の発表と現職教員学生の発表を比較したところ、現職教員学生の発表より学部新卒学生及び大学生の発表の質疑が活発になることを明らかにした。

また、久光ら（2006）<sup>⑪</sup>は大学教員と現職教員学生・大学生といった属性がゼミナール時の会話に及ぼす影響を調査した。その結果、大学教員の発言がゼミナールでのすべての学生の会話を阻害する要因であることを明らかにした。また教師が発言しない場合、現職教員学生の発言量が増加し、学部新卒学生・大学生の発言が減少することを明らかにした。

太田（2005）、久光ら（2006）の研究では、いずれも年齢的にも立場的にも上位の者の発言が、下位のものの発言や質疑を阻害していることを明らかにしている。しかし、これらの研究はゼミナールという限られた場の実態に過ぎず、教育大学研究室での会話の実態をすべて明らかにしたものではない。また、教職大学院生と大学生が混在している研究室ではどのような会話が行われているのかについて調査した研究は見当たらない。

以上のことから、本研究は『学び合い』の考え方を取り入れた運営が行われている大学生も在籍する教職大学院研究室の会話と他者支援の実態を調査することとした。調査は太田（2005）、久光ら（2006）の研究を踏まえ、ゼミナール中の会話に加え、調査されていない研究室内の日常の会話を調査することとした。調査を通して、現職教員学生・学部新卒学生・大学生（以下、まとめて「学生」と称する）への『学び合い』の考え方の有効性、お互いの成長に寄与するような支援・助言活動の実態を検証する。

## 2 研究目的

本研究は、以下の3点を明らかにすることを目的とする。

- ① 教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の実態
- ② 研究室内で他者から受ける支援の実態
- ③ 学生への『学び合い』の考え方の有効性

## 3 調査の方法

### 3.1 調査対象

調査の対象は、上越教育大学N研究室に所属している学生である。N研究室は『学び合い』の考え方に基づいて運営されている研究室であり、教職大学院生及び大学生が在籍している。『学び合い』の考え方に基づいているため研究室生全員が「一人も見捨てない」ことについて共通理解しており、指導教官も『学び合い』の考え方に基づき、課題設定と評価、そして学生には遂行できない事務・折衝に徹している。そのため、運営の大半を研究室生のみで行っており、指導教官による直接的な指導はほぼ無い。

### 3.2 調査内容

2つの調査を行った。それぞれ調査1、調査2とする。調査1では、研究室内の日常の会話を調査した。調査2では、ゼミナール中の課題解決に向けた会話を調査した。それぞれの詳細は以下のとおりである。

### 調査1 研究室内の日常の会話

#### (1) 対象期間・人数

調査は2011年11, 12月に5日間行った。大学生4名, 学部新卒学生10名, 現職教員学生4名の計18名である。調査は研究室に研究者が在室しており, かつ会話が起る二人以上の学生が在室しているときに行った。

#### (2) 記録方法

上越教育大学N研究室内で行われる, 日常の会話を記録した。ボイスレコーダを研究室内の会話がすべて録音できるように4台設置した。また, ボイスレコーダは録音している旨を案内した上で設置した。

#### (3) 調査の場面

調査は, 研究室の日常の会話である。研究室では, 各人が各自の課題を取り組んだり, 会話を行っている。会話内容は雑談やそれぞれの課題に関する会話など多岐にわたっている。また, 全員が一堂に会するわけではなく, 滞在している学生の人数や構成は能動的に変化している。

### 調査2 ゼミナール中の課題解決に向けた会話

#### (1) 対象期間・人数

調査は2012年12月に3回行った。大学生5名, 学部新卒学生12名, 現職教員学生7名の計24名である。

#### (2) 調査の記録方法

研究室生全員にボイスレコーダを下げ, 会話を記録した。

#### (3) 調査の場面

上越教育大学N研究室が行っている「課題解決に向けた活動」を記録した。「課題解決に向けた活動」は毎週金曜日午後5時に全員で集まり, ゼミナールを行う場で行われる。「学校支援フィールドワーク」のチームごと, あるいは個別にホワイトボードに1週間の様子や現状の課題などを書き記し, それを参考に課題解決に向けた話し合いを行っている。課題解決に向けた話し合いを行う際は「全員で時間内にホワイトボード上に書かれたそれぞれの課題を解決させる」ことを目標として共通理解した上で行った。活動は1回につき, 10分間である。

## 4 分析方法

### 4.1 分析の手順

分析は表1に示すように4つの分析を行う。

表1 分析内容

分析1	会話の量的分析
分析2	会話の質的分析
分析3	他者支援の分析
分析4	立場による他者支援の分析

分析は, 調査1, 2いずれも分析1~4の共通の分析を行い, それぞれの分析結果を比較することで, 「研究室内の日常の会話」, 「ゼミナール中の課題解決」に向けた会話それぞれの実態を明らかにする。

### 4.2 計測方法

計測は表2に示すように話題ごとに計測する。表2の会話では, まず手帳の話から始まり, 手帳に字を書くのが苦手, というCの発話から識字障害の話が展開された。その後, 識字障害から板書に関する会話が展開された。ここでは, 表2の左行にあるように, 「手帳について」「識字障害について」「板書について」と3つの話題の会話が行われたことになる。このように, 話している内容ごとに区切り計測した。

表2 会話の計測方法

話題	発話者	発話内容
手帳について	A	おれ8時くらいに行ったらさ、A教頭と会ってさ、あの人も金曜日の夜いるんだ。
	B	あ、そうなんだ。
	A	手帳を熱心に眺めててさ。
	B	あ、もうそんな時期だもんね。
	A	(聞き取り不能) ほくも一応買いました。
(中略)		
識字障害について	C	ノートに書くっていうのがね、ダメですね。
	A	あ、そうなんですか。
	C	なんだろう、きっと識字障害かな。
	A	あはっ、そこがいいところで。ミスディスレクシアですか。
	B	ミ、ミ、ミス、ディスレクシア？
	C	うん、完全識字障害ですよ。
(中略)		
板書について	B	きれいに書けるように。
	C	字をきれいに書けないと、板書のとき、気を使いますよねー。
	B	板書、板書未だにきれいに書けなくて。
	C	未だに綺麗に書けませんね。
	B	てか、未だにおれ書いたことほとんどないんですけど。小学校で書いたときにひどくって。
	C	小学校の先生きれいなんですよ。

## 5 分析1「会話の量的分析」

分析1では教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の実態を会話の量的実態から明らかにする。伊藤ら(2012)は、児童同士の会話時間を明らかにするため、「課題に関する会話」「課題以外に関する会話」に分け、会話の量的実態を明らかにした。本研究では「課題以外に関する会話」を「雑談」とした。そこで、本研究でも教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の量的実態を明らかにするため同様の分析を行うこととした。

### 5.1 目的

「研究室の日常の会話」と「ゼミナール中の課題解決に向けた会話」の内容の量的実態を明らかにする。

### 5.2 分析方法

会話を「課題に関する会話」と「雑談」に分け、その件数、会話時間を記録する。ここで「課題に関する会話」と「雑談」は表3のとおりに定義する。

表3 会話カテゴリの定義

課題に関する会話	研究室の運営に関する会話や、大学内での講義や研究、大学近隣の学校での実践といった会話
雑談	課題に関する会話以外の会話

### 5.3 分析結果

結果は表4、5のとおりとなった。表4は件数を示すものである。表5は累計会話時間を示すものである。また表4の件数では、1×2の直接確率計算を行い、その妥当性を検証した。

表4 課題に関する会話と雑談の件数

	研究室内の日常 の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
課題に関する会話	156件 (47.6%)	111件 (77.6%)
雑談	172件 (52.4%)	32件 (22.4%)

表5 課題に関する会話と雑談の累計会話時間

	研究室内の日常 の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
課題に関する会話	19,900秒 (63.4%)	19,597秒 (88.9%)
雑談	11,501秒 (36.6%)	2,450秒 (11.1%)

表4及び表5の括弧内は調査ごとの構成比率を示したものである。また、表4は件数から、表5は構成比率を四捨五入し整数に直したのから直接確率計算を両側検定で行った。その結果、いずれも1%水準で有意差が認められた(表4は $p=0.0000$  \*\*( $p<.01$ ), 表5は $p=0.0000$  \*\*( $p<.01$ ))

#### 5. 4 考察

表4, 5から「研究室内の日常の会話」の中でも「課題に関する会話」を行っていることが明らかになった。また、「ゼミナール中の課題解決に向けた会話」は「研究室内の日常の会話」よりも雑談を行っていないことが明らかとなった。

「課題に関する会話」は平均147.9秒と「雑談」の平均68.4秒話しているのに比べて、長く話していることが明らかとなった。このことから、状況に関わらず、「雑談」は短めに、「課題に関する会話は長く話している」という実態があるといえる。

## 6 分析2「会話の質的分析」

分析2では学生への『学び合い』の考え方の有効性、教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の実態を会話の質的実態から明らかにする。伊藤ら(2012)は、古田(2000)<sup>④</sup>の会話ケースをもとに、児童がどのような会話を行っているかを会話の質という視点から明らかにした。

そこで、本研究でも教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の質的実態を明らかにするため同様の分析を行うこととした。また、『学び合い』の有効性を明らかにするために、伊藤ら(2012)の研究の児童の会話の件数を比較することとした。

### 6. 1 目的

「課題に関する会話」の質的実態及び学生への『学び合い』の考え方の有効性を明らかにする。

### 6. 2 分析方法

分析1にて分類した「課題に関する会話」を古田(2000)<sup>④</sup>の4つの話し合いケースを用いて分析する。また、『学び合い』の有効性を明らかにするために、伊藤ら(2012)の研究の児童の会話の件数と比較する。伊藤ら(2012)は、会話時間の分析はされていなかった。なお、伊藤ら(2012)は前期・中期・後期に分けさらに同学年同士、異学年同士と分類しているため、前期・中期・後期の件数から同学年同士、異学年同士を合計したものを比較する。話し合いケースは表6のように4つのケースに分類する。

表6 話し合いケースのカテゴリー

話し合いケース		説明
課題に関する会話	無関心ケース	課題と無関係な対話をしている。発話数が少ない。お互いの考えや経験に関心がなく交流を求めない。
	強制ケース	他の子の考えや経験を強制的に排除または無視する。断定的な発話で言い合いをする。
	安易な合意ケース	お互いの考え（知識）や経験を述べるが交流が浅い。意見の対立を避け、どちらかが同調し安易に合意する。
	経験交換ケース	考え（知識）や経験をお互いに説明し合い、交流する。納得するまで対話しようとしている。

話し合いケースは無関心ケースが最も会話の質が低く、強制ケース、安易な合意ケースと続き、経験交換ケースが最も会話の質が高い会話と言える。また、各話し合いケースに分類する事例を以下の事例1, 2, 3, 4に示す。

## 事例1 無関心ケースの例

A	どーしたらいいかわかんないですけど。
B	例えばね、おんなじね、おれが2年生やってて、掛け算の単元のところね問題作らなきゃいけないな、ってなったときにC小学校のチームもおんなじの作ってるとか。
A	あー。
B	共有しようよ、とかそういうのはあるな。
A	はー、うん、あ2年のよかったら私去年三角形と四角形のところ単元全部ひと通り全部作って単元任せた授業したので課題全部送ります <sup>(1)</sup> 。
B	ふーん。

事例1は無関心ケースの会話の例である。下線部(1)の発話のようにAがBに対して提案を行っているのに対し、Bは関心を示そうとせずに、この直後新たな話題の会話を始めた。このようにお互いの考えや経験に関心を示さず交流を求めない会話を無関心ケースに分類した。

## 事例2 強制ケースの例

A	おー、B、C先生から、はよメール返せ、って。
B	は。
A	C先生から、はよメール返せ、って伝言預かってる。
B	はー、チッ、学校評議委員会でした、と伝えてくれ <sup>(2)</sup> 。
A	えーおれが。

事例2は強制ケースの会話である。下線部(2)の発話のように本来Bがすべき行動を強制的にAに押し付けている。このように他者の考えや経験、ここで言うAがすべき反論を排除し断定的な発話で言い合う会話を強制ケースに分類した。

## 事例3 安易な合意ケースの例

A	結構消しましたね。
B	もう書いたの、A <sup>(3)</sup> 。
A	あの、前やったやつをまんま流用しただけなんですけど。
B	え、十二分です。
A	そしたら問題の所在が全然問題の所在になっていないっていうことがわかりまして。
C	なにそれ。
A	話はつながってるんですけど、全然問題の提起がされてないんです。
B	ふうん <sup>(4)</sup> 。

事例3は安易な合意ケースの会話である。下線部(3)の発話のように、BはAに質問しているが、下線部(4)の発話のように深く追求しようとせず、深まるはずの会話が深くならず終わってしまっている。このように交流が浅く、どちらかが同調し安易に合意してしまう会話を安易な合意ケースとした。

事例4 経験交換ケースの例

A	でも、でも、D先生の方法もわかるんだ。今おれが身を持って思っているのは <sup>(5)</sup> 、これならできると思った研究を今してるんだけど、それだと自分の本当にしたいことの強い意思がないから、そっちに向かっていって強くできないんだよ。
B	ああ。
A	だから結局Bみたいに面倒くさいかもしれないけど、自分の願い、第一投の願いに近いものを研究にしたほうがやる気が出る <sup>(6)</sup> 。
B	そう、なんか。
A	うん、難しいけど。
B	できないのはわかってるし、難しいのも十分わかってるんだけど、なんかここで捨ててったら、多分私後悔するんじゃないかなって思っ <sup>(7)</sup> て。

事例4は経験交換ケースの会話の例である。下線部(5)(6)(7)のようにA、Bはお互いに自分の気持ちを出し、お互いが納得することができるように会話していることがわかる。このようにお互いの知識や経験、気持ちを説明し合い、お互いが納得するまで話し合おうとする会話を経験交換ケースに分類した。

6.3 分析結果

結果は、表7と表8のとおりとなった。表7は件数を示し、伊藤ら(2012)から引用した児童の会話件数が含まれている。表8は累計会話時間を示すものである。

表7 話し合いケースの件数

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話	児童の会話 (伊藤ら(2012))
無関心ケース	0件 (0.0%)	1件 (0.9%)	9件▲ (3.0%)
強制ケース	0件▽ (0.0%)	1件▽ (0.9%)	41件▲ (13.5%)
安易な合意ケース	10件▽ (6.5%)	2件▽ (1.8%)	98件▲ (32.2%)
経験交換ケース	145件▲ (93.5%)	107件▲ (77.6%)	156件▽ (51.3%)

(▲有意に多い, ▽有意に少ない, p<.05)

表8 話し合いケースの累計会話時間

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
無関心ケース	0秒 (0.0%)	30秒 (0.2%)
強制ケース	20秒 (0.1%)	30秒 (0.2%)
安易な合意ケース	440秒 (2.2%)	100秒 (0.5%)
経験交換ケース	19,440秒 (97.7%)	19,437秒 (99.2%)

表7及び表8の括弧内は調査ごとの構成比率を示したものである。また、表7は件数から、表8は構成比率を四捨五入し整数に直したのからカイ二乗検定を行った。その結果、表7は1%水準で有意差が認められたが、表8は有意差が認められなかった。(表7は $\chi^2(6)=133.543$  ( $p<.01$ ), 表8は $\chi^2(3)=\text{NaN}00000$  ns)

#### 6. 4 考察

表7の構成比率から「研究室内の日常の会話」、「ゼミナール中の課題解決に向けた会話」、児童の会話のいずれも全体の50%を超える件数が経験交換ケースの会話であることが明らかになった。また、構成比率の割合はいずれも無関心ケースが最も低く、次いで強制ケース、安易な合意ケースと続き、経験交換ケースが最も多いことが明らかになった。

表8の累計会話時間から、経験交換ケースの会話時間は調査1、2にほぼ差は見られないものの、調査2の経験交換ケースの占める割合が多いことが明らかとなった。

以上から、学生の会話は小学生の会話以上にほとんどが経験交換ケースの質の高い会話であることが明らかになった。このことから、学生はお互いが納得するまで時間をかけて話そうとしている意識を持っているといえる。さらに、『学び合い』の考え方に基づいた学生と小学生はそれぞれ同様に質の高い会話を多く行っていることから、学生への『学び合い』の考え方が有効であることが示唆された。

### 7 分析3「他者支援の分析」

分析3では、研究室内で他者から受ける支援の実態を明らかにする。そこで、中原(2010)が分類した職場で他者から受ける3つの支援に分類することで他者支援実態を明らかにすることとした。

#### 7. 1 目的

「課題に関する会話」から他者支援の実態を明らかにする。

#### 7. 2 分析方法

カテゴリは中原(2010)が分類した職場内で他者から受ける3種類の支援ケースのカテゴリを用いて分析する。それぞれの支援ケースは表9のとおりとする。

表9 支援ケースのカテゴリ

業務支援	研究・授業・指導案作成・データ集計・書類作成等を行う上で必要な支援
内省支援	授業実践などについて、客観的に振り返る機会を他者から与えられる支援
精神支援	他者から与えられる精神的安息をもたらす支援

また、各支援ケースに分類する事例を以下の事例5、6、7に示す。

#### 事例5 業務支援の例

A	Bさん、 <u>スキャンって壊れてる</u> <sup>(8)</sup> 。
B	ちょっと待って下さい。
A	C先生来てさ、スキャン壊れてる。
B	あっちのスキャナですか、 <u>壊れてます</u> <sup>(9)</sup> 。
A	壊れてるか。
B	なのでそっちですね <sup>(10)</sup> 。
A	スキャン、 <u>あーこれか</u> <sup>(11)</sup> 。

事例5は業務支援の例である。下線部(8)でAが提示した悩みについて、Bは下線部(9)、(10)のように、悩みの回答と代替案を提示し、Aは下線部(11)のように納得を見せている。このように作業や処理を行う上で、やり方や使い方などを他者に聞き、それらが得られる支援を業務支援に分類した。

#### 事例6 内省支援の例

A	<u>黙って学習すすめちゃダメなの</u> <sup>(12)</sup> 。
B	おれはいいんじゃないのかなって思う <sup>(13)</sup> 。座っててもいいんだなって思う。



A	座って一人でやって100点取るやつがいるんだけど。話すことを強要してる。
B	おれもこれは思う <sup>(14)</sup> 。結構、おれの支援校でもそれやってる。えーいいんじゃないみたいなの。
A	なんか関わらせようとしてるよね <sup>(15)</sup> 。
B	そう。無理やりね、そう <sup>(16)</sup> 。

事例6は内省支援の例である。Aが下線部(12)で提示した悩みを、Bが下線部(13), (14)で共感している。さらに下線部(15), (16)でAとBはお互いの意見を伝え、共感しあうことで自身の経験を振り返っている。このように提示した悩みに対して、相互の経験をふりかえり、意味付けを行う機会を与える支援を内省支援に分類した。

事例7 精神支援の例

A	やればやるほどこっちが嫌われていくようなアウェー感がさ、最近出てきて <sup>(17)</sup> 。
B	すごいそれおれらもわかる <sup>(18)</sup> 。あの人達実際そんなにやりたくないんだろうなーっていうのが見えてきちゃうし。
A	なんかとりあえずやってみて、そうじゃないんですよって言うと、じゃあなんなんだよって感じになるじゃん。
B	やればやるほど形式化してる気がするし、先生方もこれでいいやって <sup>(19)</sup> 。
A	そうそう。
B	なんか『学び合い』わかっちゃったよ、これでいいのよって、それでそーじゃないんだよなって言うのもあれだし。で言っても、じゃあなんなのってなるし。うん、すごいわかる <sup>(20)</sup> 。

事例7は精神支援の例である。下線部(17)でAが提示した悩みをBが下線部(18), (20)で共感を表明し、下線部(19)では悩みに共感していることを自身の体験からも語っている。このように提示された悩みに対して共感を示す、例を挙げるなどして、相談者の精神的負担の軽減に貢献する支援を精神支援に分類した。

7.3 分析結果

結果は、表10と表11のとおりとなった。表10は件数を示し、表11は累計会話時間を示すものである。

表10 支援ケースの件数

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	110件▲ (70.5%)	34件▽ (30.4%)
内省支援	43件▽ (27.6%)	78件▲ (69.6%)
精神支援	3件 (1.9%)	0件 (0.0%)

(▲有意に多い, ▽有意に少ない, p<.05)

表11 支援ケースの累計会話時間

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	9,860秒 (49.5%)▲	4,610秒 (23.3%)▽
内省支援	9,210秒 (46.3%)▽	15,157秒 (76.7%)▲
精神支援	830秒 (4.2%)▲	0秒 (0.0%)▽

(▲有意に多い, ▽有意に少ない, p<.05)

表10及び表11の括弧内は調査ごとの構成比率を示したものである。また、表10は件数から、表11は構成比率を四捨五入し整数に直したものからカイ二乗検定を行った。その結果、表7、8ともには5%水準で有意差が認められた(表7は $\chi^2(2)=47.286$ ,  $p<.01$ , 表8は $\chi^2(2)=21.799$ ,  $p<.01$ )

#### 7. 4 考察

表10の件数では、調査1の自由な場での会話では、業務支援が多く、調査2のゼミナール中では、内省支援が多いことが明らかになった。また、精神支援は調査1の自由な場での会話でしか検出されなかった。

以上から、周囲の状況が他者支援の内容に影響しているといえる。また、調査1、2に関わらず内省支援の会話が一定数行われていることから、状況に関わらず内省活動を通して、お互いの成長に寄与しようとしている実態があることが明らかになった。

### 8 分析4「立場による他者支援の分析」

分析4では、分析3より明らかにした研究室内で他者から受ける支援の実態をさらに詳しく明らかにする。伊藤ら(2012)は会話の変容を明らかにするために「同学年同士の会話」「異学年同士の会話」に分けた分析を行った。そこで、他者から受ける支援の実態を本研究でも立場の上下関係を考慮しさらに詳しく明らかにする。

#### 8. 1 目的

他者支援の実態を立場の上下関係を考慮し明らかにする。

#### 8. 2 分析方法

研究室内の立場の上下関係は、同学年であっても学部新卒学生、現職教員学生では上下関係がある。そこで学年及び現職の属性を考慮し、以下のように定義した。

学部3年生<学部4年生<学部新卒学生1年<学部新卒学生2年<現職教員学生1年<現職教員学生2年  
それを踏まえ、立場間を表12のとおり3つに分ける。この上下関係を分析3の結果に当てはめ分析する。

表12 上下関係別支援ケースのカテゴリ

同僚間で支援	同僚間で支援・助言を行う
先輩後輩間で支援	先輩後輩間に支援・助言を行う

#### 8. 3 分析結果

結果は、表13と表14のとおりとなった。表13、14は件数を示し、表15、16は累計会話時間を示すものである。

表13 上下関係別支援ケースの件数(同僚間で支援)

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	34件▲ (66.7%)	5件▽ (26.3%)
内省支援	14件▽ (27.4%)	14件▲ (73.7%)
精神支援	3件 (5.9%)	0件 (0.0%)

(▲有意に多い, ▽有意に少ない,  $p<.05$ )

表14 上下関係別支援ケースの件数（先輩後輩間で支援）

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	75件 (72.8%)	29件 (31.2%)
内省支援	28件 (27.2%)	64件 (68.8%)
精神支援	0件 (0.0%)	0件 (0.0%)

表15 上下関係別支援ケースの累計会話時間（同僚間で支援）

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	2,290秒 (29.6%)	450秒 (20.3%)
内省支援	4,620秒 (59.7%)▽	1,770秒 (79.7%)▲
精神支援	830秒 (10.7%)▲	0秒 (0.0%)▽

(▲有意に多い, ▽有意に少ない,  $p < .05$ )

表16 上下関係別支援ケースの累計会話時間（先輩後輩間で支援）

	研究室内の 日常の会話	ゼミナール中の課題 解決に向けた会話
業務支援	7,170秒 (62.1%)	4,640秒 (25.7%)
内省支援	4,370秒 (37.9%)	13,390秒 (74.3%)
精神支援	0秒 (0.0%)	0秒 (0.0%)

表13及び表14の括弧内は調査ごとの構成比率を示したものである。また、表13, 14は件数から、表15, 16は構成比率を四捨五入し整数に直したのからカイ二乗検定を行った。その結果、表13, 15は1%水準で有意差が認められた。(表13は $\chi^2(2)=12.560$ ,  $p < .01$ , 表15は $\chi^2(2)=15.853$ ,  $p < .01$ )

一方、表14, 16は1%水準で有意差が認められなかった。(表14, 16とも $\chi^2(2)=NaN00000$ , ns)

#### 8. 4 考察

「研究室の日常の会話」も「ゼミナール中の課題解決に向けた会話」も多くが先輩後輩間の会話であることが明らかになった。以上から、同僚間の会話以上に先輩後輩間での会話が多いことが明らかになった。

伊藤・若山ら(2012)の研究でも同学年同士の会話量より、異学年同士の会話量が多いことが明らかになっているが、本分析でも同様の結果が出た。このことから、学生も小学生も変わらず、同僚以上に異年齢の者と会話をしようとしている特徴が明らかになった。

## 9 結論

分析1では、状況に関わらず、「雑談」は短めに、「課題に関する会話」は長く話している、という実態が明らかになった。

分析2では、学生の会話は小学生の会話以上にほとんどが経験交換ケースの質の高い会話であることが明らかに

なった。また、学生への『学び合い』の考え方が有効であることが示唆された。

分析3では、調査1の自由な場での会話では、業務支援が多く、調査2のゼミナール中では、内省支援が多いことが明らかになった。また、精神支援は調査1の自由な場での会話でしか検出されていないことが明らかになった。また、周囲の状況が他者支援の内容に影響していることが明らかになった。さらに、状況に関わらず内省活動を通して、お互いの成長に寄与しようとしている実態があることが明らかになった。

分析4では、同僚間の会話以上に先輩後輩間での会話が多いことが明らかになった。また、学生も小学生も変わらず、同僚以上に異年齢の者と会話をしようとしている特徴が明らかになった。

以上より、教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の会話の実態は、状況に関わらず、質の高い会話が先輩後輩間を中心に多く行っていると結論付ける。また、小学生の会話の実態と同様に質の高い会話を異年齢間での会話を中心に多く行っていると結論付ける。さらに、学生への『学び合い』の有効性が示唆されたことと結論付ける。そして、状況に応じて行われる支援活動の割合は変化し、先輩後輩間を中心に様々な立場から支援を受けていると結論付ける。

## 10 まとめと課題

本研究では、教職大学院生と大学生が在籍する研究室内の会話の実態を明らかにするために2つの調査を行った。その結果、本研究の成果を表17のようにまとめることができた。

表17 本研究の成果

1	教職大学院生と大学生が在籍する教育大学研究室内の日常会話の実態 状況に関わらず、質の高い会話を多く行っている。
2	研究室内で他者から受ける支援の実態 状況に応じて行われる支援活動の割合が変化している。自由な場では業務支援が多く、ゼミナール中は内省支援が多い。 また、先輩後輩間を中心に様々な立場から支援を受けている。
3	学生への『学び合い』の考え方の有効性 『学び合い』の考え方に沿った授業を受ける児童と会話の実態が類似していることから、有効性があることが示唆された。

本研究は、教職大学院生と大学生の在籍する一研究室のみを調査したものであり、本研究のみで教職大学院生と大学生が在籍する研究室内の会話の実態を一般化することはできない。他研究室の調査を行うことで、より一般性を高め、資質能力向上に貢献しあう研究室に必要な要素を探求することを今後の課題とする。

## 11 参考文献

- ① 西川純：「「座りなさい！」を言わない授業」, pp.30-104, 東洋館出版社, 2004.
- ② 伊藤善隆・若山浩子・西川純：「へき地・複式・小規模校における全校『学び合い』算数（朝学習）の実践的研究－朝学習における会話分析を中心として－」, pp.9-17, 臨床教科教育学会誌第12巻第1号, 臨床教科教育学会, 2012.
- ③ 谷内香織・西川純：「『学び合い』授業における教師の変容に関する研究－『学び合い』導入からの長期観察を通して－」, pp.85-96, 臨床教科教育学会誌, 第9巻第1号, 臨床教科教育学会, 2009.
- ④ 坂野智之・西川純：「教員同士の『学び合い』に関する研究」, pp.11-30, 臨床教科教育学会誌, 第8巻第1号, 臨床教科教育学会, 2008.
- ⑤ 中央教育審議会：「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」 pp.1-8, 文部科学省, 2012.
- ⑥ 上越教育大学教育実践高度化専攻研究会：「スーパー教職大学院発進！」, pp.31-43, 教育開発研究所, 2009.
- ⑦ ⑤同著, p2.
- ⑧ 相澤文哉・田中博徳・吉井理人・水落芳明：「教職経験のない学卒院生と現職院生との協働による授業実践に関する効果

の検証」, p.1, 臨床教科教育学会誌, 第12巻第1号, 臨床教科教育学会, 2012.

⑨ 中原 淳:「職場学習論 仕事の学びを科学する」, p.165, 東京大学出版会, 2010.

⑩ ⑨同著, pp.47-70.

⑪ 太田修平:「話し合い活動における質的向上についての研究～特に発言数に着目して～」, p.30, 上越教育大学学位論文, 2005.

⑫ 久光敏史・西川 純・久保田善彦・戸北凱惟:「ゼミナールにおける属性の異なる構成員間の会話に関する研究－ゼミナールにおける会話構造－」, pp.23-31, 教育実践学論集 (7), 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2006.

⑬ 古田 豊:「小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究」, pp.26-28, 上越教育大学修士論文, 2000.

# A study of actual conversation between graduate teaching assistants and undergraduate students

– Focusing on a laboratory operated based on “manabiai” concept –

Naoki SAKANO\* · Jun NISHIKAWA\*\*

## ABSTRACT

In this study, we conducted 2 researches to clarify the actual daily conversation between graduate teaching assistants and undergraduate students in a laboratory of a university of education operated based on “manabiai” concept. As a result, 4 pictures were clarified: “they had many high-quality conversations regardless of situations,” “proportion of support given varied depending on situations,” “students of various positions gave support between older and younger members,” and “effectiveness of the “manabiai” concept was suggested in these students.”