

## 【実践報告】

## 専門語彙習得における協働的学習のデザイン

八嶋 康裕

## 1. はじめに

筆者は、2015年から2016年まで麗澤大学オープンカレッジ・学習コーディネート「日本語学習支援」として海外に生産工場を持つ日系企業（以下、企業とする）における日本語指導に携わった。本稿では、麗澤大学紀要「企業におけるベトナム人研修生に対する日本語指導の報告」八嶋ほか（2017）で報告した日本語指導の実践の中で、具体的に触れることのできなかった活動、特に筆者が行った専門語彙習得を目的とした一連の活動について報告する<sup>1</sup>。

近年海外の現地法人従業者数<sup>2</sup>、国内の外国人労働者数が増加<sup>3</sup>している状況を考慮すると、国内外の企業における日本語指導の需要は高まり、求められる日本語指導の範疇は企業の業種や形態、業務によって専門的な分野にも及んでいると思われる。

筆者の関わった企業における日本語指導では、日本で行われる研修に参加する外国人従業員（以下研修生とする）の日本語でのコミュニケーション力向上及び、専門分野に関する日本語の習得が企業側から提示された大きな目標であった。

研修が進むにつれ、特に研修生の研修現場で接触する専門語彙の習得が大きな課題となったことから、解決策として専門語彙習得の活動を企画し実践した。

専門語彙習得の活動は協働的学習の手法を積極的に取り入れデザインした。本稿では、日本語指導の中で活動を行った経緯、活動に協働的学習の手法を取り入れたねらいを報告するとともに、ベトナム人研修生に対するアンケート及びインタビューの結果から、筆者が取り組んだ試みの成果を考察する。

- 
- 1 本稿は2017年3月に行われた第49回日本語教育方法研究会での口頭発表『ICTを利用した専門語彙習得の試み』について、協働的学習の視点から活動を振り返り、研修生への活動についてのアンケート結果を示し、新たに考察を行うものである。
  - 2 経済産業省（2017）「第47回海外事業活動基本調査概要2016年度実績/2017年7月1日調査」[http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/kaigaizi/result/result\\_47/pdf/h2c47kaku1.pdf](http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/kaigaizi/result/result_47/pdf/h2c47kaku1.pdf)（2018年10月1日最終閲覧）
  - 3 内閣府（2018）「外国人労働力について 平成30年2月20日」<[http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2018/0220/shiryo\\_04.pdf](http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2018/0220/shiryo_04.pdf)>（2018年10月1日最終閲覧）

## 2. 研修の概要

### 2.1 研修の概要

活動の実践について述べる前に、研修の概要に触れる。日本語指導は、企業研修の一部として行った。研修の目的は、企業がベトナムで新規生産工場を運用していくにあたり必要となるベトナム人従業員の専門技術の習得と、現地に赴任する日本人従業員とのコミュニケーションに必要な日本語力の獲得である。

研修の期間は2015年10月から2016年9月までの約1年で、そのうち日本語指導は2015年10月から2016年1月までを第1ターム、2016年1月から3月を第2ターム、4月を第3タームとし、約6か月間行った。この期間中、研修生は週に5日間、午前中は日本語を学習し、午後は業務に関わる様々な研修を受けていた。研修は東京にある企業の本社及び関東各地にある生産工場で行われ、従って日本語指導の場所も研修の場所に合わせて移動した。日本語指導の対象となる研修生については表1の通りである。

表1 日本語指導の対象・属性

対象	研修生：企業のベトナム支社で働くベトナム人従業員
年齢、性別	20～30代、男性
クラス人数	10名
来日時の日本語レベル	初級前半（研修参加にあたり、来日前にベトナムの日本語学校で「みんなの日本語」を使用し3か月程度学習）

### 2.2 研修の中での日本語指導の役割

研修開始当初、企業側が研修生に求める日本語指導の面での主なニーズは「現地支社で働く日本人社員と意思疎通ができる日本語力をつける」ということだったため、また半年間という短期の日本語指導のため、4技能すべてを伸ばすことは考えず、特に「話す」「聞く」力を伸ばすことを目指してコースシラバスを立てた。研修生にとって研修の役に立つ内容とすることを第一に、各タームの開始前には、企業側及び研修生にヒアリングを行い、流動的な研修スケジュールの中での日本語指導の役割の把握に努めた。

## 3. 協働的学習のデザイン

### 3.1 ワードブック作成の経緯

研修の第1タームは、午後の業務に関する研修が講義形式であることが多く、研修の際に通訳が同席していることが多かった。しかし第2タームに入ると、帰国後の業務に関連する専門技術の習得を目的に、各地の工場に研修の場所を移して、現場での実習が

始まった。研修生は3～4人のグループに分かれて現場に入り、現場の日本人社員から指導を受けることになった

研修内容の更新によって、日本語指導のニーズにも変化がある可能性があると考え、第2ターム開始直後に研修生一人一人にヒアリングを行った。その結果、10名の研修生全員が「現場で接触する専門語彙が難しい」「習得しにくい」と考えていることが分かった。研修生たちは実習の現場で業務に関わる様々なことをメモしており、その中でそれぞれが新しく習った語彙を記録していた。しかし、次々に覚えるべきことばが提示されるためにメモを書ききれないことや、正確にメモをとることができないなどの理由で、効率よく語彙を習得できていない状況であった。また、現場で触れる語彙には、その専門性から辞書を引いてもその言葉の意味が載っていないこと、略語があること、現場で使用されるニュアンスがあり、一般的な意味で使われているとは限らないことなどから習得が困難であるという声も聞かれた。

専門語彙の習得は研修を進める上で必須で、研修生も現場での体験からその重要性を認識していた。さらに第2タームの期間中、研修で学んだことを1週間に一度レポートとして企業に提出することが各研修生に義務づけられており、その際にも専門語彙の理解・使用は不可欠であった。

そのため、日本語指導の一環として、専門語彙習得の支援となる活動を考えた。具体的には、研修生が協力して作成する専門語彙ワードブック（以下ワードブック）を作成する活動で、協働的学習の手法を取り入れ実践することとした。

### 3.2 協働的学習の定義

協働の概念は広く様々な分野で様々な使い方がなされている。表記も「協働」「協同」「共同」など多様だが、本稿では館岡（2005）の「人と人とが互いに力を出し協力して創造的な活動を行うこと」という定義にならい、表記を「協働」とする。本活動は日本語教育の一環として行ったものであるが、活動の場は業務に関する研修を行う現場や寮など、クラス活動の枠を超えるものであったため、広く協働による学習を表す「協働的学習」ということばを使うこととした。

池田・館岡（2007）は、日本語教育における協働を「対等」「対話」「創造」の3つの主要概念から捉え、さらに「協働のプロセス」と「互恵性」を加えて表している。筆者は本活動にこれらの要素を組み込みデザインすることを意識した。

### 3.3 協働的学習を取り入れた理由

ワードブック作成の活動に協働的学習の手法を取り入れた理由の第一は、共通する業務の中で、研修生たち全員が同じ課題に直面していたことである。

研修生たちは普段の様子からも研修生同士の良好な人間関係が見られ、クラスの中で

もペアワークやグループワークに積極的に取り組む様子が観察されていた。また日本語学習や研修に対する意欲も高かったことから、共通の課題の解決を図るために、協働の要素を組み込んだ活動が効果的に機能するのではないかと考えた。

もう一つの理由は、研修生たちが現場で触れる専門語彙の高い専門性である。研修生が受ける研修は教師にとって専門外の分野であったため、専門語彙の意味や現場で使用されている状況を把握することは困難であった。技術的な研修を行っている現場に日本語教師が入ることは想定されておらず、日本語に関わることであっても専門語彙について「教師が教える」、「研修生が学ぶ」という教育のかたちが成立しにくいことが想像できた。そのため課題の解決のためには、研修生自身の持つリソースや力を積極的に活用する必要があった。

### 3.4 2つの活動のデザインと成果

活動の具体的な目標は、2つの専門語彙ワードブックの作成であった。一つは企業から研修生に配布された資料を素材として作るワードブック、もう一つは研修現場で実際に習ったり経験したことをもとに作るワードブックである。前者の活動を活動1、後者の活動を活動2とする。この2つの活動によって必要な語彙を全員で協力して収集、共有することで、専門語彙を効率的に習得し、研修前の予習や研修後の復習、レポート作成など業務遂行の一助とすることを目指した。活動1と活動2は平行して行った。活動の期間は研修の第2ターム、2016年2月から2016年4月までの約2ヶ月間である。

活動のデザインの中での具体的な教師の役割を考える上では、ジョンソン（2010）の協同学習<sup>4</sup>の概念を参考にした。ジョンソンは教師がグループを用いた協同学習を計画する際の形のひとつとして、共有の課題の解決や任務達成のために活動する「フォーマル・グループ」を挙げている。「フォーマル・グループ」は「共有した学習目標に向かって、共通の課題や任務達成のために、協力して活動するグループ」であると定義されている。その中の教師の役割として、「1. 授業前に必要なことを決めておく」、「2. 課題と協働の組み立て方について説明する」、「3. 観察と指導を行う」、「4. 評価し、改善計画を立てる」という4つを挙げている。筆者はこれらの要素をもとに枠組みを作成した。その後研修生の行う具体的なタスクを組み込んでいき、活動の一連の流れをデザインした。

活動1の実践に伴い、研修生が実習の現場で使用する各種のマニュアルなどを企業側から提供してもらった。教師はあらかじめMicrosoft Office Excel（以下、Excel）でフォーマットを作成し、オンラインストレージ上にアップロードして研修生と共有した。研修生は全員で手分けしてマニュアルの中の専門語彙を抽出し、フォーマットに抽

---

4 原文の表記に従う



出した語彙を上書きしていった。そして、それぞれが更新したファイルを統合することで、ワードブックを作成した。活動1の流れは表2の通りである。

表2 活動1の流れ

活動1	目標：マニュアルの中の専門語彙を抽出し、ワードブックを作る	
流れ	担当	場所
<ul style="list-style-type: none"> <li>・マニュアルの各研修生の担当ページ割り振り</li> <li>・Excel ファイルでフォーマットを作成</li> <li>・オンラインストレージ上のファイルの研修生への共有、編集権限の付与</li> <li>・各担当ページから語彙を抽出</li> <li>・研修生一人一人がファイルに記入</li> <li>・記入済みデータの整理</li> <li>・進捗の確認、リマインド</li> <li>・クラス内で全員で意味の確認</li> <li>・ワードブック完成</li> </ul>	教師	クラス
	教師	—
	教師	—
	研修生	寮など
	研修生	寮など
	教師	—
	教師	クラス
	研修生 / 教師	クラス

次に活動2として、実習の現場で日本人社員に直接習った専門語彙を各自がメモして、ひとつのファイルに統合することでワードブックを作成した。活動2の流れは表3の通りである。

表3 活動2の流れ

活動2	目標：研修の現場で習った専門語彙を収集し、ワードブックを作る	
流れ	担当	場所
<ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループの研修スケジュールの確認</li> <li>・Excel ファイルでフォーマットを作成</li> <li>・オンラインストレージ上のファイルの研修生への共有、編集権限の付与</li> <li>・研修現場で研修生一人一人が語彙を収集</li> <li>・グループ内で協力してファイルに記入</li> <li>・記入済みデータの整理、3グループのファイルの統合</li> <li>・進捗の確認、リマインド</li> <li>・クラス内で全員で意味の確認</li> <li>・ワードブック完成</li> </ul>	教師	クラス
	教師	—
	教師	—
	研修生	研修現場
	研修生	現場
	教師	寮など
	教師	—
	研修生 / 教師	クラス
		クラス

(36)

活動1では、語彙を収集する素材となるマニュアルがあったため、すぐに作成に取り掛かることができ、ワードブックは3週間ほどで完成した。マニュアルから抽出した語彙数は、668語であった(図1)。

図1 活動1の成果物の例

	B	C	E	F	G	H	I
1	『測定器の使い方』チームベトナム ワードブック						
2	プリント・テキスト	ページ	にほんご 日本語の ことば	よ かん 読み方	えいご 英語	べトナムご ベトナム語	じゅうよう 重要度
181	測定器の使い方	175	溝径	みぞけい	Groove diameter	Đường kính rãnh	★★★★
182	測定器の使い方	175	切断	せつだん	Cutting	Cắt	★★★★
183	測定器の使い方	175	投影機	とうえいき	Projector	Máy chiếu u	★★★★
184	測定器の使い方	175	距離	きょり	Distance	Khoảng cách	★★★
185	測定器の使い方	175	深さ	ふかさ	Depth	Chiều sâu	★★★★
186	測定器の使い方	175	幅	はば	Width	Chiều rộng	★★★★
187	測定器の使い方	175	ピンゲージ	ピンゲージ	Pin gauge	Trụ chuẩn (dùng để test)	★★★★
188	測定器の使い方	175	ダイヤルキャリパ	ダイヤルキャリパ	Dial caliper	Thước cặp đồng hồ	★★★★

活動2は、9週間継続して行い、最終的に418語を収集した(図2)。

図2 活動2の成果物の例

	B	F	G	H	I	J
1	『研修の新しいことば』 チームベトナム ワードブック					
2	けんしゅう 研修	にほんご 日本語の ことば	よ かん 読み方	えいご 英語	べトナムご ベトナム語	じゅうよう 重要度
336	製造2-3	圧入	あつにゅう	indentation	đóng vào	★★★★
337	製造2-3	ブッシュ	ブッシュ	bushing	bạc lót	★★★★
338	製造2-3	パッキン	パッキン	seal	vòng đệm	★★★★
339	製造2-3	ナックル	ナックル	knuckle	khớp nối	★★★★
340	製造2-3	ピン	ピン	pin	chốt	★★★★
341	製造2-3	プラグ	プラグ	plug	nút	★★★★
342	製造2-3	保持力	ほじりょく	coercivity	lực kháng từ	★★★
343	製造2-3	ショックアブソーバ	ショックアブソーバ	shock absorber	lò xo giảm chấn	★★★★

活動1、2によって2冊の専門語彙ワードブックを作成することができた。ワードブックは冊子にして研修生に配布し、データはオンラインストレージ上にアップロードして共有した。また、次年度の研修の継続の可能性も踏まえ、企業側へも成果物として冊子とデータを提出した。

### 3.5 活動のデザイン上の工夫

活動をデザインする上で、まずタスクに協働的学習の要素を取り入れるよう工夫した。特に活動2については、ワードブックに載せるための語彙をそれぞれの研修現場で自分たちがメモをして収集しなければならず、研修生自身の自主性や研修生同士の協力がより必要であった。活動2について研修生に課したタスクをまとめると、表4のようになる。

表4 タスク一覧

研修生に課したタスク	担当	実施のタイミング
タスク1： 研修現場で習った語彙を収集する	個人／各グループ のメンバー	研修時
タスク2： ベトナム語訳・英語訳等の情報を記入し、オンラインストレージ上のExcelファイルを更新する	各グループのメンバー	研修終了後随時
タスク3： 更新された1週間分の語彙をクラスの全員で確認して修正、確定する	研修生全員	週1回 (月曜日授業時)

表4のタスク1～タスク3のそれぞれに協働的学習の要素を取り入れ、その効果を期待した。まずタスク1は、研修現場で習った語彙をメモなどにより収集するというものである。グループで指導を受ける際に質問する、メモをする役割を分担する、分からなかった語彙を確認するなど、研修生同士が現場で協力することを想定した。

タスク2は、メモした語彙を各グループ内のメンバーで一つのファイルに記入するのである。企業は研修生のグループごとに寮を提供していたため、当日の研修が終わった後も対面での相談が容易と思われた。メモを持ち寄って相談することで、現場では曖昧な理解に留まっていたり、聞き落していた知識を相互に補うことを想定した。

タスク3は、それぞれのグループが収集した語彙を、教室で確認するものである。プロジェクターで投影したファイルを見ながら、一つ一つの語彙について確認する作業を行った。全員目で確認し、他のグループの成果に対して積極的に意見交換することを想定した。このタスクによって、ベトナム語訳などの正確さや情報の妥当性を高めるだけでなく、自分のグループの成果が全体の成果に直結しているということを視覚的に示すねらいもあった。

活動、特にタスクをデザインする上で最も意識した協働的学習の要素は「互恵性」である。第2ターム期間中、研修生はA～Cの3つのグループに分かれ、それぞれ別々の研修を行っており、3週間単位のローテーションで研修を受けていくというスケジュールであった(表5)。

表5 第2タームの研修スケジュール

第2タームの研修 (2016年2月～4月)	グループAの研修	グループBの研修	グループCの研修
期間Ⅰ（1～3週目）	研修現場①	研修現場②	研修現場③
期間Ⅱ（4～6週目）	研修現場②	研修現場③	研修現場①
期間Ⅲ（7～9週目）	研修現場③	研修現場①	研修現場②

表5の「期間Ⅰ」で各グループがそれぞれの現場で語彙を収集し、それを共有することで、全ての現場での専門語彙を一通り収集する仕組みを作った。「期間Ⅱ」の開始時には活動2によるワードブックは作成途中であったが、その時点で他のグループの更新した語彙を見て、自身の次に入る研修の専門語彙を参照することができるようにした。これにより、研修生にとっては自分たちのタスクが自分のグループだけでなく、他のグループの助けにもなるということを実感させるねらいがあった。

メモをした語彙の情報を記入するワードブックのフォーマットについても工夫した。それは記入を担当した研修生の名前と、語彙の重要度を記入する欄を設けた点である(図3)。

図3 ワードブックのフォーマット

	A	B	C	F	G	H	I	J	K
	『研修の新しいことば』 チームベトナム ワードブック								
1									
2	通し番号	研修	担当	日本語のことば	読み方	英語	ベトナム語	重要度	メモ
3	1								
4	2								
5	3								
6	4								
7	5								
8	6								

図3の円で囲った部分の「担当」は、グループの中での研修生のタスクの負担の偏りが出ることを防ぎ、タスクを行うことに責任を持たせるために設定したものだ。もう一方の円で囲った「重要度」については、記入した研修生自身が考えるもので、一定の基準を設けているものではなかったが、タスク3を行う際に研修を振り返り重要度について意見交換するきっかけとしたり、別のグループの仲間が語彙を覚える際の参考にするものとして設けた。

## 4. 実践の結果

### 4.1 アンケート調査及びフォローアップインタビュー

日本語のコース終了時に、ワードブックについてのアンケート及びフォローアップインタビューを実施した。アンケートでは、活動についてのフィードバックを得るために質問項目1・2・3を、協働的学習がどのように機能していたのかを知るために質問項目4・5を設定した（表6）。

表6 アンケート調査の質問項目

質問項目	回答の方法
1. ワードブックの作成は、研修の役にたったか	5つのスケールから選択
－どうしてそう思うか	自由記述
2. どんときワードブックを使ったか	自由記述
3. どんときワードブックを更新したか	自由記述
4. 一人一人ではなく、グループ（3～4人）でワードブックを作ることは、よかったと思うか	5つのスケールから選択
－どうしてそう思うか	自由記述
5. 3つのグループでワードブックを作ることは、よかったと思うか	5つのスケールから選択
－どうしてそう思うか	自由記述

アンケートを行った後、記述の不明確な部分を明確にするため、個別にフォローアップインタビューを行った。アンケートは日本語で記述し、フォローアップインタビューも日本語で行った。

### 4.2 調査結果

以下、各質問項目に対する回答を示す（表7～表11）。表記は原文のままだが、意味の不明確な部分についてはフォローアップインタビューの結果をもとに（ ）内に筆者が補足した。また質問項目2・4・5については、フォローアップインタビューで得られたコメントを抜粋した。なお表内のA～Jは研修生を表す。

表7 質問項目1への回答

1. ワードブックの作成は、研修の役に立ったと思いますか
とても役に立った：8人、役に立った：2人、どちらとも言えない：0人、あまり役に立たなかった：0人、全く役に立たなかった：0人
どうしてそう思いますか
<p>A：このことばはたくさんつかいます。それでとても役に立った。</p> <p>B：あたらしいことばがあったら、みなさんはいっしょにべんきょうします。</p> <p>C：おぼえないとき、も一どみます。いります（必要です）。</p> <p>D：研修のとき、みたあとで工場のせんせい（指導する日本人社員）はおしえてくれると、わかりやすいです。</p> <p>E：なにかわすれるとき、もう一回チェックしておぼえるやすいとおもいます。</p> <p>F：げんばをはたらくとき、あたらしいことばがわかりやすいです。</p> <p>G：新しいのぶもん（研修部門の）まえに word book でみました。とてもべんりです。</p> <p>H：word book は、とてもべんりです。</p> <p>I：けんしゅうのまえに、私は word book をよめます。それでけんしゅうときはやくにたった。</p> <p>J：工場で研修する時にもし分からない言葉を会ったら、これはとても便利です。</p>

表7は質問項目1への回答である。「とても役に立った」「役に立った」の回答の合計が10名と、全員がワードブックを研修の役に立つものとして考えていることがわかった。次の質問2にも共通する部分だが、研修生C・D・E・F・G・Iの回答からは、研修や新しい現場に入る前にワードブックを使って予習復習をしていたことが伺える。研修生Bの回答からは、新しい語彙を他の研修生と協力して学んでいる様子がわかる。

表8 質問項目2への回答

2. どんなとき、ワードブックを使いましたか
A：私はこうぞう（工場）でこまっているとき、ワードブックのおかげわかるやすい。
B：べんきょうするまえに、しりょうをよむとき、べんきょうするとき。
C：みたことばはわからないあと、つかいました。
D：研修前につかいました。
E：いろいろなじょうきょうにつかうとおもいます。
F：げんばでワードブックをつかいました。
G：ぶもんのまえに word book をつかいます。
H：けんしゅうするまえとか、ベトナムかえったあとでとか…
I：けんしゅうのときとレポートをかきます（書くとき）。
J：復習の時にワードブックを使います。
フォローアップインタビューより
G：バスに乗っているとき、スマートフォンで見ます。私の現場のことばは、毎日練習はとても覚えられます。私と皆さんと一緒に練習します。クイズを出し合います。覚えます。

表8は質問項目2への回答である。質問1の回答として表7ですでに示された内容と重複する回答もあるが、研修生D・G・H・Jの回答からは、ワードブックを予習復習に使用している様子がわかる。また研修生A・F・Iは、現場にワードブックを持ち込んで参照していた、研修生B・Iは資料を読むときやレポート作成の際に使用したなど、様々な場面で積極的に活用していた。さらに研修生Hは、ベトナムに帰国後も活用するなど継続学習に意欲を示している。研修生Gへのインタビューからは、「クイズを出し合う」など協力して語彙を習得するべく工夫し、高いモチベーションを持って自律的に学習していた様子が伺える。



表9 質問項目3への回答

3. どんなとき、ワードブックを更新（upload）しましたか
A：私はよく金曜日にワードブックをこうしんしました。
B：きんようびにワードブックをこうしんしました。でも、あたらしいことばがあったら、すぐこうしんしてもいいです。
C：いっしゅうかんに1回、しゅうまつにあつめてこうしんしました。
D：しゅうまつにこうしんしました。
E：あたらしいことばがあれば、メモしてしゅうまつにこうしんします。
F：まいばんワードブックは5ことばから10ことばまでこうしんしました。
G：毎週、金曜です。（レポートを書くとき、新しいことばを入れた）
H：ひまなとき、インターネットによって（オンライン上にアップデートした）。
I：どうようびとにちようび。
J：言葉を10個をもらって、纏めて、更新しました。

表9は質問項目3への回答である。ワードブックの更新のタイミングについては、各自の学習・生活ペースを尊重するためルールを特に決めていなかったが、研修生A・B・C・D・E・F・I・Gの回答にあるように、「金曜日」「週末」など自分自身で日時を決めている研修生が多かった。「新しい言葉が10個集まったら」（研修生J）など、数が揃ったらまとめて更新していたという研修生もあり、研修生たちが自らタイミングを決め、自主的にワードブックを更新していたことが分かる。

表 10 質問項目 4 への回答

4. 一人一人ではなく、グループ（3～4 人）でワードブックを作ることは、よかったと思いますか
とてもよかった：6 人，よかった：4 人，どちらとも言えない：0 人，あまりよくなかった：0 人，全くよくなかった：0 人
どうしてそう思いますか
<p>A：グループではなして、ただしくなります。</p> <p>B：そのとき、まちがいがあつたら、いっしょになおします。</p> <p>C：ことばのいみは、いっしょにチェックができます。（専門が同じなのでチェックしやすい）</p> <p>D：こうしんするまえに、グループはそうだんしたら、ことばはもっと正しいです。</p> <p>E：グループでそうだんして、いろいろないけんがあるので、もっとただしくなるとおもいます。</p> <p>F：そのとき、みんなでいっしょにあたらしことばをべんきょうします。</p> <p>I：（寮で 3 人で話しながら一緒に作業をした。チェックできてよかった）</p> <p>J：3～4 人のグループなら、良いです。一緒に働いた方が良いです。</p>
フォローアップインタビューより
<p>B：勉強する時は、私ときどき間違いがあるので、一緒にワードブックを作ると思います。</p> <p>C：チームの中は専門は同じ。チェックできやすいです。わかりやすいです。</p> <p>F：言葉が分からなかったら、チームの中、助けて（もらえた）。シェアできてよかった。</p> <p>G：4 人なので（グループで）助け合うことができた。現場で聞いたとき、ひらがなでメモする。漢字にしたり、ベトナム語の意味を調べるときも（協力した）。</p> <p>J：チームで一緒にはたります。ことばをまとめるとき一緒にチェックできます。</p>

表 10 は質問項目 4 への回答である。「とてもよかった」「よかった」の回答が 10 名と、グループでタスクを行ったことについて全員が肯定的な意見であった。その理由については研修生 B・C・F・I・J の回答にあるように、「一緒に直す」「一緒にチェック」「一緒に勉強」など、協力してタスクを行うことができたことが挙げられる。研修生 F・G のフォローアップインタビューからは、「助けてもらう」「助け合う」という表現が聞かれた。また、研修生 B・D・E・I は、訂正できることや正確さの向上について言及しており、グループでタスクを行うことに手ごたえを感じていたことが伺える。

表 11 質問項目 5 への回答

5. 3つのグループでワードブックを作ることは、よかったと思いますか
とてもよかった：7人、よかった：3人、どちらとも言えない：0人、あまりよくなかった：0人、全くよくなかった：0人
どうしてそう思いますか
A：みんなさんは、うちあわせればうちあわせるほどたどしくなるとおもいます。 B：たくさんことばがあれば、あるほどいいです C：(研修が異なると) みんなのひまなじかんがぜんぜんちがいますから(手分けできてよかった) F：みんなでいっしょにこうしんしました。いろいろなことばになります。みんなチームはべつべつところをけんしゅうですから。 G：私と皆さんと一緒に練習します。 H：10人でチェックできていいです。 J：人の数量が限界なので(10人しかいないので、手分けして)、3つのチーム(で)ワードブックを作ることはいいです。
フォローアップインタビューより
D：クラスで10人でチェックはいい。寮で10人で相談は難しいですから。 E：一つずつのグループが集めて、皆さんでチェックはいいです。

表 11 は質問項目 5 への回答である。3つのグループでワードブックを作ったことについて、「とてもよかった」「よかった」の回答が10名と、全員が肯定的な意見であった。

研修生 B・F・J の、それぞれのグループの成果を合わせたことにより語彙の数を増やせた、研修生 A・H の、全員の目で確認することで更に語彙の正確さが高まる、というコメントからは、タスクのデザインについて理解し、協働的学習の成果を実感していたことが分かる。

## 5. まとめ

アンケート調査及びフォローアップインタビューの結果から、本活動及び作成したワードブックが研修生にとって研修の役に立つものとなったことは疑いがない。また、活動の過程や成果物を共有することによって、仲間と協働することで得られる利点を理解していたことも分かった。本活動は、協働的学習のデザインを取り入れたことによる効果が発揮された活動となったのではないだろうか。

協働的学習の効果がこのように見られた理由を考えると、研修生が活動の中で「互恵

性」を実感しながらタスクを行っていたということが大きな要素であると思われる。特に活動1によって協力することの効果を実感できたことが、活動2で積極的に語彙を集める意欲に繋がったようであった。活動2については、実際に他のグループの作成した部分のワードブックを使用することで、改めてその効果を感じる様子も観察された。当時研修生たちが直面していた現場での実習内容が容易なものではないということもあり、グループ内のタスクの際も研修生全員で行う確認のタスクの際も、研修生たちが真剣に取り組む様子が見られた。約2か月の活動の期間中、学習のモチベーションを維持していたということも協働的学習が機能した理由の一つであろう。

また、研修中の研修生たちの生活環境や学習環境も、大きな要素であった。研修期間中、研修生はグループごとに社員寮に住んで生活していた。フォローアップインタビューでは、タスクはいつも寮で一緒にしていたというコメントがあり、グループ内でタスクを行う際すぐに対面して相談したり、予習復習したりできる環境があったことは、活動を円滑に進める上で重要だったと考えられる。

本活動における教師の役割は、課題の解決のために専門語彙を直接教えることではなく、研修生の持つ力やリソースを活用し、研修生同士のやりとりを期待した学びの枠組みを作ることであった。企業における日本語指導など、多様化する日本語教育の現場における日本語教師の関わり方の一つとして、このような協働的学習の要素を取り入れた学習支援の形は有効であると思われる。

## 参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J (2010) 『学習の輪—学び合いの協同教育入門』 (石田裕久・梅原巳代子訳) 二瓶社
- 館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニング」『日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する 第33回』 <<https://www.jpfr.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/033.html>> (最終閲覧 2018 年 10 月 13 日)
- 八嶋康裕・井上里鶴・中尾菜穂・中谷あゆみ (2016) 「企業におけるベトナム人研修生に対する日本語指導の報告」『麗澤大学紀要』 第 100 巻 : pp.101