

# 教室の国際化によって生まれる気づき

## － 留学生との英語プレゼンテーション交流 －

山本 佳代

(宮崎大学 多言語多文化教育研究センター)

### はじめに

本学のカリキュラムでは、学生は「導入科目」、「課題発見科目」、「学士力発展科目」に区分される基礎教育科目の中から、1年次に「導入科目」、2年次に「学士力発展科目」として、必修科目の英語科目を受講する。多言語多文化教育研究センターでは、3学部（工学部、農学部、地域資源創成学部）の学生向けの英語関連科目を4名の専任教員と1名の特任教授、11名の非常勤講師で分担し、各学部に応じた基礎力の強化と、目標としての専門教育での英語使用への橋渡しを目指している。

本稿では、筆者が担当する科目の中から、農学部2年生を対象とした科目「英語 A4（専門コミュニケーション英語）」（学士力発展科目）の授業実践を振り返り、学生の英語使用の目的を教室の中に取り入れることを目指した留学生との交流、そして学生への動機づけについて報告を行う。

### 1. 留学生との交流プログラムの導入

#### (1) 教室の国際化

宮崎大学に在籍する留学生は187名（2020年5月1日現在）で、英語を母語とする学生は少ないが、英語を第二外国語として使用する留学生は多く、留学生間での共通言語は英語となっている。母国で英語が公用語となっている国もあり（フィリピン、南アフリカ共和国、タンザニア他）英語が堪能な留学生は多い。地方大学でありながら外国人比率の高い本学のキャンパスに目を向け、日本人学生の英語学習意欲向上を目指し、この恵まれたグローバルな人材をクラスに招くプログラムを開始した。

担当する「英語 A4（専門コミュニケーション英語）」の受講対象学生は農学部の各学科に所属する2年生全員で、長年英語の学習は続けているものの、発話の練習相手は日本人学生がほとんどである。そもそも、日本の EFL（English as a Foreign Language）環境下では実際に使用する機会が殆ど無いため、英語学習の

必要性を感じにくい状況にある。そこで、同じキャンパス内の留学生と交流し、英語を使うリアルな場면을創り出すことを試みた。学生の日常生活圏内で、英語を使った交流を体験することによって、英語がコミュニケーションのツールであること、何よりも英語が便利な言語であることを実感することができるのではないか。同時に留学生の持つ多様な文化を知ることができるのではないだろうか。このように、英語を使うことを日常とする留学生と接し、英語を使うことへの抵抗感を低減させるべく、「英語 A4（専門コミュニケーション英語）」では、教室を国際化し、その中で個々の意見や情報を伝える試みを行った。

#### (2) 科目の位置づけ

本科目を受講する農学部学生は、卒業時まで「国内外で専門を生かし社会に貢献する能力」を習得することが求められており（宮崎大学 HP 農学部ディプロマポリシー）、基礎教育では一般英語から専門分野の英語（ESP: English for Specific Purposes）に向けた、スムーズな橋渡しを目指し、シラバスデザインを行っている（図1）。



図1 科目の位置づけ概要

留学生との協働学習を行っている「英語 A4（専門コミュニケーション英語）」は、もう1つの学士力発展科目「英語 A3（学術英語基礎）」と呼応する内容となっている。前者は農学分野の語彙や表現について

口頭での発信を中心とし、一方、後者はそれらのインプットや書き言葉の理解が中心となっている。学生がグローバルな研究活動、そして学生生活を行う上で必要な素地を養成することを目指し、下記表1のコース目標を当科目担当教員3名（非常勤講師2名含む）と共有している。

表1 英語A4のコース目標

専門に関わる内容を英語で発進する力を養うことを目標とする。実際に、クラス内でプレゼンテーションを体験することで、英語によるスピーキング、コミュニケーションのスキル向上を目指す。

担当教員3名のうち、英語ネイティブ講師1名を除く日本人講師2名が、前期後期の6クラスで、留学生との交流プログラムを実施している。この日本人講師2名はシラバスの基本部分を共有し、特にプレゼンテーション課題を課すこと、留学生との交流を行うことでは完全に一致しているが、実施時期や方法、その他の教材については各クラスのレベルに応じて異なる取り組みを行っている。本稿では、筆者のコースデザインについて2019年度の実践例を中心に報告を行う。

## 2. コースデザイン

### (1) 留学生TAの確保

2019年度は、前期後期共に各4名の留学生と交流を行った。全15回の授業の中で、留学生4名には図2に示したタイミングで3度に渡ってクラスに参加を依頼した（図2の青丸部分）。

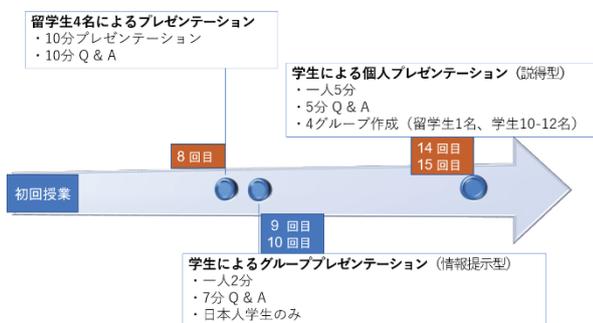


図2 交流とプレゼンテーションの時期

留学生が参加する、これらの3回の授業をこのコースの山場とし、そこでのプレゼンテーションと交流での学びを最大化するように他の回の授業との連関をは

かっている。

1回目（第8回授業）は、留学生が日本人学生に向けてプレゼンテーションを行い、2回目（第14回授業）では、日本人学生が留学生に向けてグループ内でプレゼンテーションを行う。3回目（第15回授業）も、2回目と同じ方法で日本人学生がプレゼンテーションを行い、グループメンバーの組み合わせは変更させる。

本コースでは、留学生の参加協力が重要であるため、コース開始前から留学生TAの確保を始め、留学生に向けたオリエンテーションの開催やメールでの連絡を行った。事前に授業の目的や学生、クラスの様子について留学生に知らせることや、彼らの役割を明確に伝えることによりスムーズに活動に参加出来ると考え、連絡は頻繁に行った。

### (2) 日本人学生グループプレゼンテーション準備

学生は、コースの前半において、第9、10回目の授業で行う4～5名のグループプレゼンテーション（1人あたり2分程の英語スピーチ）に向けての準備を進めていく（図2の2つ目の青丸）。

まず第1回目の授業で学生に、本コースの目的と到達目標を話し、メイン課題としてプレゼンテーションを2回行うことを示した。1回目は、第9、10回授業で行うグループプレゼンテーション、2回目は、第14、15回授業で行う5分間の個人プレゼンテーションである。多くの学生は英語でのプレゼンテーションを行ったことが無いため、準備説明は丁寧に行った。プレゼンテーションへの導入として、3種のプレゼンテーションパターンについて説明し（情報提示型、説得型、儀式型）、1回目のプレゼンテーションは情報提示型、2回目は説得型で作成するよう伝えた。

グループ編成を行った後、情報提示型の4パターン（時系列、場所型、カテゴリー別、メリット・デメリット）を導入した。また、全209のフレーズ・文から成る「プレゼンテーション便利表現集」についても始めの挨拶部分（17例文）の導入を行った（図3）。この表現集にはプレゼンテーション交流を行う際に頻出する表現が場面ごとに収められている。留学生とこれらの表現を使って交流出来ることが目的であることを伝え、以降、12回に分けて各表現についての説明と小テストを行った。

第2～6回授業で2パターンのアウトラインを既定のフォーマットに沿って作成させた（図4）。同時に、アウトライン用ルーブリックを提示し、構成を視覚的に意識させた（図5）。

1. 発表の冒頭

1	ジョーンズ博士、ありがとうございます。この会議にて私の研究についてお話することができ大変うれしく思います。	Thank you, Dr. Jones. <u>It is a great pleasure to</u> come to this conference and talk about my study.
2	ジョーンズ博士、ありがとうございます。今日は皆さまの前で発表することができ光栄に存じます。	Thank you, Dr. Jones. <u>It's an honor to</u> address this audience today.
3	ご紹介いただきありがとうございます、ジョーンズ博士。皆さま、今日は参加させていただき光栄に存じます。	Thank you, Dr. Jones, for your kind introduction. Ladies and gentlemen, <u>it's an honor to</u> be here.
4	ジョーンズ博士、ご紹介くださりありがとうございます。皆さま、私の声は聞こえますでしょうか？	Dr. Jones, thank you for your introduction. Can everyone hear me?
5	皆さま、おはようございます。今日は参加することができとてもうれしく思います。	Good morning, everyone. <u>I am very happy to</u> be here today.
6	皆さま、おはようございます。今日は皆さまにお会いすることができ大変うれしく思います。	Good morning, ladies and gentlemen. <u>It's a great pleasure to</u> meet all of you today.
7	私の名前はサトウイチロウと申します。ALC大学の細胞生物学科に所属しております。	My name is <u>Ichiro Sato</u> , and <u>I am with the Department of Cell Biology at ALC University</u> .
8	サトウイチロウです。日本のALC大学の細胞生物学科のメンバーです。	I'm <u>Ichiro Sato</u> , <u>a member of the Department of Cell Biology at ALC University, Japan</u> .
9	今日のトピックは、私の新しい研究に関して発表いたします。	My topic today is related to my new research.
10	今日の発表の目的は、我々の新しい研究成果を共有することです。	The purpose of my talk today is to share our new research results.
11	発表を3つに分けております。まず、このトピックに関する先行研究についてお話しします。次に、問題点についてご説明します。そして続いて我々の実験についてご説明いたします。	I've divided my talk into three sections. First, I'll talk about previous studies on this topic. Then I'll explain the problems. And then I'll discuss the study we conducted.
12	最初に、基礎的な情報をご説明いたします。	First, I'd like to present some background information.
13	次に、問題点についてご説明いたします。	Second, I'll talk about the problems.
14	最後に、我々の実験結果についてご説明いたします。	Finally, I'll talk about the results of our study.
15	発表の最後には、皆さまからのご質問に回答したいと思います。	At the end of my talk, I'd be happy to answer any of your questions.
16	質疑応答の時間を最後に設けております。	There will be a Q-A session at the end.
17	まず最初に、我々の研究目的から発表を始めます。	First of all, I'd like to start with the objectives of our study.

図3 プレゼンテーション便利表現集

学生は第9, 10回目のグループプレゼンテーションに向け、情報提示型で作成した2パターンのアウトラインの中から1パターンを選び、グループメンバーと協力し原稿作成を行った。下書きが出来た段階で、

Class \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class ID \_\_\_\_\_

Composition: Outline

時系列 場所

I. Title: まず発表の(テーマ)を考えてみましょう。

II. Thesis Statement: 発表の主張・メッセージを一文で表してみましょう。

III. Outline: まず日本語で内容を構成してみましょう。

INTRODUCTION (導入)

最後にメッセージ・主張を入れる ( )

BODY (本論)

Paragraph 1  
Topic sentence:  
Supporting sentences/details:

Paragraph 2:  
Topic sentence:  
Supporting sentences/details:

Paragraph 3:  
Topic sentence:  
Supporting sentences/details:

CONCLUSION (結論)  
・再度主張を述べる/発題  
※絵やグラフなど視覚的資料も用意してみましょう。

図4 アウトライン作成フォーマット

Directions: Create a presentation with a proper introductory paragraph, body with main points and supporting details, and a strong conclusion.

Presentation Outline Rubric				
	Attention Catcher	Superb	Attention Catcher Present	Did not attempt to use attention-catching technique
Introduction	Thesis Statement	Clearly Stated	Vague or unclear	Not present
	First Body Paragraph Topic sentence	Clearly Stated	Vague or unclear	Not present
Body	First Body Paragraph Supporting details	Supporting examples are concrete and detailed.	Lack or poor details	No details
	Second Body Paragraph Topic sentence	Clearly Stated	Vague or unclear	Not present
	Second Body Paragraph Supporting details	Supporting examples are concrete and detailed.	Lack or poor details	No details
	Third Body Paragraph Topic sentence	Clearly Stated	Vague or unclear	Not present
	Third Body Paragraph Supporting details	Supporting examples are concrete and detailed.	Lack or poor details	No details
	Conclusion (restatement of thesis and main points)	Excellent	Mixing thesis or restatement of main points	Not present

図5 プレゼンテーション原稿用ルーブリックのイメージ

複数のグループと原稿を交換し、ピア・レビューを行った。このピア・レビューの際に、プレゼンテーション後の質疑応答で発言する質問も同時に作成し、原稿へのフィードバックと共にそれぞれのグループに渡し

た。こうしていくつかのグループからフィードバックを受け取り、それらを参考に推敲し、原稿を完成させた。その後、学生はスライド作成、発話練習へと作業を進めた。第9、10回のプレゼンテーション当日は、グループ毎に教室の前部に立って発表し、質疑応答も行った。

### (3) 留学生によるプレゼンテーション

留学生のプレゼンテーションは、日本人学生グループプレゼンテーションの1週間となる第8回授業で行った。その翌週（第9、10回授業）から始まる日本人学生プレゼンテーションのモデルとなることを意図し、留学生プレゼンテーションを第8回授業に配置している。留学生にはTAが決まった時点で、出身国について10分間でスライドを使ったプレゼンテーションを行うよう予め依頼し、スライドと原稿はプレゼンテーション交流の2週間前までに提出してもらった。内容については特に定めていないが、聴衆がすべて農学部の学生であるため、農学関連のトピック（食に関すること、野生動物、家畜、植物、農産物、魚類、気候、土壌について等）を入れてもらうようリクエストした。

この留学生プレゼンテーションが行われる前の週（第7週）には、日本人学生に向けて語彙予習の時間を設けた。予め、留学生から提出されていたプレゼンテーション原稿を使って、語彙、イディオムを抽出し語彙補強教材を作成し、第7回授業時に配布した。留学生の話す内容をできるだけ多く聞き取れるようにするため、単語の「音」を聞き取る練習に焦点を当てた教材とした。

留学生のプレゼンテーション当日は、4名の留学生に1人ずつ発表をしてもらい、各プレゼンテーションの終了後には質疑応答の時間を設けた（写真1）。



写真1 留学生プレゼンテーションの様子

### (4) 日本人学生による個人プレゼンテーション

第14、15回授業で、日本人学生は、留学生とクラスメイトに向けた個人プレゼンテーションを実施した。プレゼンテーションまでの準備の手順は、アウトライン作成、ピア・レビュー、原稿作成、スライド作成等、第9、10回で行ったグループプレゼンテーションの準備とほぼ同じであった。異なる点は、1人5分間のプレゼンテーションであること、各自の専門に関連する内容であること、そして説得型のプレゼンテーションを行うことであった。

第11回～13回授業では、説得型プレゼンテーションの6パターンを始めに導入し、彼らが話したいトピックに最も合うパターンを各自に選ばせ、アウトラインを作成する、という流れで準備を進めた。アウトライン作成後は、前回同様、ループリックを使用してピア・レビューを行った。他者へのアドバイスを行うことが、客観的に自らのアウトラインを見直す機会となることを意図した。

第14回授業では、クラスを4分割し、4名の留学生が1人ずつグループに加わるという形式で個人プレゼンテーションを行った。各プレゼンテーションの後には質疑応答の時間を設けており、留学生には事前に何らかのコメントまたは質問を行うよう依頼した。第14、15回授業は、基本的な流れは同じであるが、より多くのクラスメイトのプレゼンテーションを聴けるよう、グループメンバーの入れ替えを行った。これまでのプレゼンテーション同様、各グループに司会とタイムキーパーを配置し、英語での進行を行った。プレゼンテーションに対するピア・レビューはループリック式と記述式の2種で行い、各自にフィードバックを行った。

プレゼンテーションの回である第8、9、10、14、15回授業時の進行に関しては、司会者、タイムキーパー共に学生の有志が英語で行った。プレゼンテーション終了後に、学生はAPAの書式でそれぞれのプレゼンテーション原稿の提出を行った。

評価は、プレゼンテーション、テスト（小テスト含む）、プレゼンテーション原稿、授業への貢献の個々の点数を合計し、総合的な評定とした。

## 3. 質問紙調査

本コースでは、スキルの修得のみではなく、本来、長期間を要する語学学習に取り組むことができるよう、英語を学ぶ意味を理解し、自発的に取り組むこと

を促すことも目指している。そのため、本コースが学生の動機づけにどのような影響を及ぼすのかを定期的に確認している。

語学学習における動機づけと学習行動の関係については、動機づけが外国語のテスト成績に与える影響は、その変動の60%にあたる、との研究による主張がある(竹内 2007)。本コースでの取り組みでその裏付けができるならば、将来的な英語力向上の可能性が期待できるのではないだろうか。上記の日本人学生と留学生との交流がそれぞれの参加者にどのように影響したかについて質問紙を使って調べた。

### (1) 方法

山本・荒木(2018)において、同じ宮崎大学の農学部2年生(当時)を対象にその信頼性を確認した動機づけに関する29項目の質問紙を、本稿の対象学生である2019年前期および後期の受講学生に対して交流の前と後に実施した。欠席その他の諸事情により質問紙調査に参加しなかった学生や1回のみ回答の学生は対象外とした(前期:  $n = 62$ ; 後期:  $n = 65$ )。また、留学生には交流終了後に、感想を尋ねる質問紙に記入してもらった。

### (2) 質問紙

日本人学生への動機づけ質問紙は、英語教育における動機づけ研究で公表されているものを参考にまとめた(Dörnyei 2005, 2009; Horwitz, Horwitz, and Cope 1986; Taguchi, Magid, and Papi 2009; Yashima and Zenuk-Nishide 2008)。29の質問は、2015年調査時と同様の7項目に分類し、分析を行った。また、自由記述の設問も追加し、交流前と後の気持ちについて尋ねた。

### (3) 結果

#### 1) 2019年度前期参加者の動機づけ測定の事前と事後の比較

2019年前期の交流前の質問紙による測定では、参加者の全体的な傾向として「英語を話す理想的な自己像(ideal L2 self)」が全体的に低めで、「英語を話すことの不安(anxiety)」や「『このようにあらねばならない』という自己像(ought-to L2 self)」、「海外への関心(interests in foreign affairs)」が相対的に高めであることが認められた(図6)。これは2015年度の農学部2年生とほぼ同様の動機づけ分析結果である(山本・荒木 2018)。

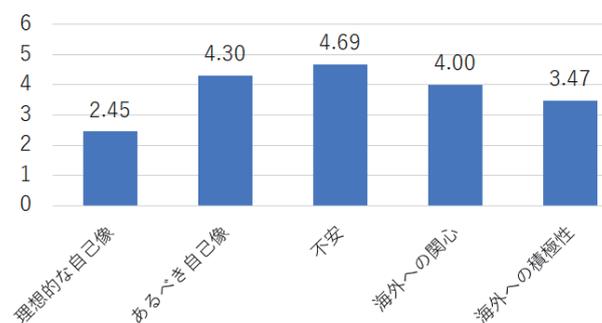


図6 動機づけ測定：2019年前期の交流前 ( $n = 62$ )

留学生との交流の事前と事後で比較すると、「英語を話す理想的な自己像(ideal L2 self)」において、中程度の効果量(Cohen's  $d$ )で、両者の平均値に0.5ポイントの有意な差があった( $t(61) = -4.27, p < .001, d = 0.44$ ) (Hattie 2009)。また、「海外への積極的姿勢(international posture)」の平均値において、効果量は小さいが、0.24ポイントの有意な増加が見られた。 $(t(61) = -2.77, p = .007, d = 0.19)$  (図7)。

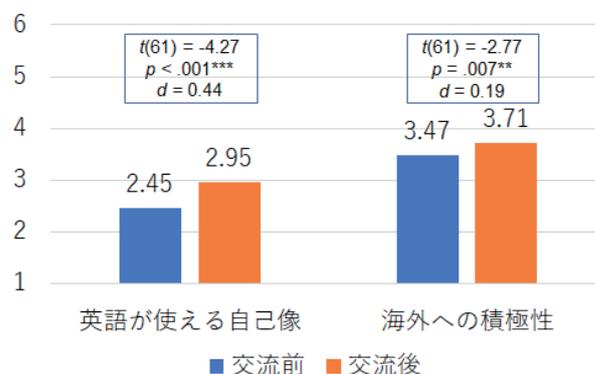


図7 動機づけ測定：2019年前期の交流前と交流後の下位尺度得点の変化(対応ありのt検定,  $n = 62$ )

#### 2) 2019年度後期参加者の動機づけ測定の事前と事後の比較

2019年後期の質問紙による測定でも、農学部2年生の動機づけ分析結果は、2019年前期や山本・荒木(2018)で報告された2015年度の農学部2年生の分析結果と同様の傾向を見せた。すなわち、「英語を話す理想的な自己像(ideal L2 self)」が相対的に低めで、「英語を話すことの不安(anxiety)」や「『このようにあらねばならない』という自己像(ought-to L2 self)」、「海外への関心(interests in foreign affairs)」

が相対的に高めであることが認められた (図 8)。

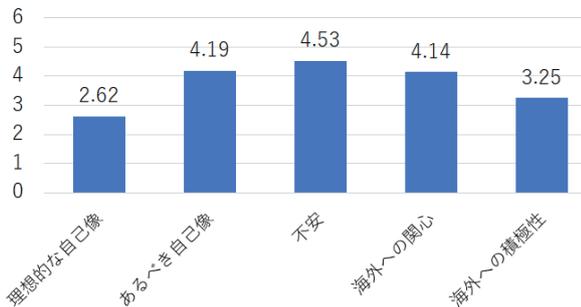


図 8 動機づけ測定：2019 年後期の交流前 ( $n = 65$ )

交流の事前と事後の比較では、「英語を話す理想的な自己像 (ideal L2 self)」において、2019 年度前期と同様、中程度の効果量で平均値に 0.5 ポイントの有意な増加があった ( $t(64) = -4.83, p < .001, d = 0.48$ )。また、「海外への関心 (interests in foreign affairs)」の平均値において、効果量は「英語を話す理想的な自己像 (ideal L2 self)」よりは小さいものの、小から中程度を示し、0.35 ポイントの有意な増加がみられた ( $t(64) = -3.85, p < .001, d = 0.30$ ) (図 9)。

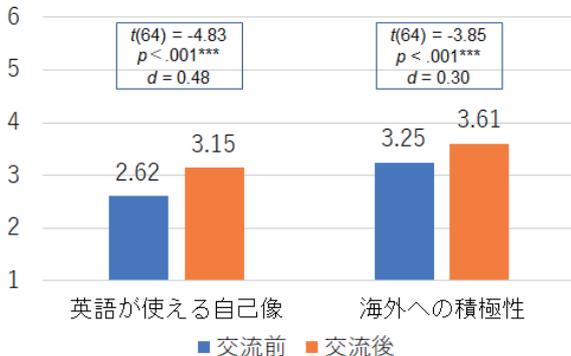


図 9 動機づけ測定：2019 年後期の交流前と交流後の下位尺度得点の変化 (対応ありの  $t$  検定,  $n = 65$ )

### 3) 2019 年度前期後期参加学生の記述回答

2019 年の前期と後期に行った 29 項目のアンケート調査では、記述回答による質問も併せて行った。留学生との交流を行う前の記述と交流後の学生の言葉による記述を比較し、彼らの気持ちの変化の確認を行った (表 2, 3)。

交流前の記述では、留学生との交流を楽しみにしている学生もいる一方で、初めての試みに不安を抱えている学生も多くいた。日本語でのプレゼンテーション経験を思い出し、英語だとどうなるのかを想定してい

表 2 交流前の学生の記述 (一部, 原文のまま)

- どういった単語や表現を使うのか気になる
- どのような話が聞けるのかわくわくしている
- 楽しみと質問が浮かぶかの不安が混在している
- 内容を理解できるか心配
- 英語を聞き取れるかも分からないし、それを理解することも出来ないと思う。
- 普段のプレゼンテーションでも質問はあまり出来ないなので英語での質疑応答はとてもハードルが高い
- 質問できることがあれば積極的に質問をして、留学生との距離を縮めたい
- 緊張と焦り
- 特にリスニングが苦手というのと、日英関わらずプレゼンに対する質疑応答が苦手なのが不安要素である

表 3 交流後の学生の記述 (一部, 原文のまま)

- 緊張はしたけどとても楽しかった
- 英語ができるようになりたいと感じた
- 緊張し、戸惑いもしたが、発表することは面白く、いい経験になった。また初めて MC をやり、MC の難しさを知ることができた
- 英語で会話する機会はあまりないのでとても有意義な時間だった
- 発音がネイティブで速く感じたので、聴き取りづらかったのでリスニング力を付けたいと思った
- 海外についての関心が高まった
- もう少しフランクに話せればよかった、引っ込みすぎた
- 緊張したけど乗り切ったという感じ
- もっと多く話したかったです
- 海外の方と交流する機会はなかなかないので、貴重な機会であり楽しかったです
- 英語で話すことができて楽しかった
- 留学生は自分の意見をはっきりと述べていて、国際的であるということの意味を感じた
- 物の見方や価値観が違うので様々な意見をもらい、貴重な経験だった
- 英語の文法や単語を知っているだけでは英語で物事を伝えるのは難しいとわかりました
- 全然伝わらなかった もっと練習すればよかった
- 自分から話すことができなかったので後悔している
- 恥ずかしがらずに話せばよかった
- もう少し話すことができるくらいに英語を勉強しければよかったと思った
- 質問してくれたのに答えられなくて悲しかった

ることが窺える。交流後は、楽しかったと回答した学生が多数いたが、「留学生の英語が聞き取れなかった」、「自分の英語が伝わらなかった」、「質問に応えられず悲しかった」などの残念な思い、「もっと話せばよかった」、「もっと練習すればよかった」といった、やればできるのにやらなかったことへの後悔を綴った学生もいた。

#### 4) 2019 年度前期後期参加留学生の記述回答

2019 年の前期後期共に、コース中の 3 度に渡る交流に協力してくれた留学生を対象に「日本人学生との交流プログラムについて」記述式アンケートを行った(延べ 8 名)。彼らの記述を一部抜粋し下記に記載する(表 4)。

このように、留学生からの回答は、この授業内交流

表 4 交流後の留学生の記述(一部、拙訳)

- ・このプログラムは私のプレゼンテーションスキルや交流のスキルを向上させ、新しい友人を作る機会を与えてくれた
- ・日本人学生と話すことができる素晴らしい時間だった
- ・いつもは 1 日中研究室で過ごしているので、気分を変える良い機会になった。
- ・自分が日本人学生の学習を手伝えることに誇りを感じた。
- ・母国の紹介ができ、自分自身を向上させる機会となった。
- ・新しい情報を多く知ることができた。
- ・日本人学生、そして他の留学生との交流の機会となった
- ・このプログラムのお陰で独りぼっちではなかった

活動をポジティブに捉えるものばかりであった。教員が思っている以上にキャンパス内での日本人学生との触れ合いが少ない様子も窺える。

#### 4. 考察

質問紙の分析により、留学生とのプレゼンテーションを介した交流は、学生の動機づけ(特に「英語を話す理想的な自己像」と「海外への積極的姿勢」)を高めることが確認された。特に、「英語を話す理想的な自己像」は、英語教育の動機づけ研究でも、英語学習者にとって 1 つの根本的な動機づけとされており、その後の参加者の英語学習の道しるべとなり得ることが

期待できる。また、「海外の積極姿勢」が高まることで、学生の海外留学を後押しする役割も期待できる。

他方、学生の記述に言及すると、交流前に不安を抱えてはいたが、交流後は、「英語を使って交流する貴重な機会であった」、「有意義だった」、「楽しかった」が大多数を占めた。しかしながら、残念な思いや後悔を綴った学生もいた。「もっと話せばよかった」、「もっと練習しておけば」といった積極的な反省が、そのまま語学学習への動機づけとなるよう授業でのフォローが求められる。

また、留学生の回答から、TA として授業に貢献することで彼らが自信や誇りを感じていること、日本人学生との交流に充実感を持てることが分かった。

これらの結果から、現在、学生には英語を道具として使う実践の機会が少なく、農学部のディプロマポリシーでも示唆されている英語の発信力を養う機会が必要であることが見て取れる。本実践では、「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」ことに気づく機会を与え、更に彼らの学習意欲を向上させることを目指しており、その点に関して一定の効果があつたと考えられる。今後は、英語による発信力の評価法の開発も進め、さらなる科目の充実をはかっていきたい。

#### 文献

- Dörnyei, Z., 2005, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., 2009, "The L2 motivational self system," Z. Dörnyei and E. Ushioda eds., *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42), Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Hattie, J., 2009, *Visible learning*, London, U.K.: Routledge.
- Horwitz, E. K., and Horwitz, M. B., Cope, J., 1986, "Foreign language classroom anxiety," *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Taguchi, T., Magid, M., and Papi, M., 2009, "The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English," Z. Dörnyei and E. Ushioda eds., *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97), Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- 竹内理, 2007, 『達人の英語学習法—データが語る効果的な外国語学習法とは』草思社。

山本佳代・荒木瑞夫, 2018, 「留学生との交流学習プログラムによる日本人大学生の動機づけ向上に関する効果」『ESPの研究と実践』12, 21–32.

Yashima, T., and Zenuk-Nishide, L., 2008, “The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community,” *System*, 36(4), 566–585.

## 謝辞

教育活動受彰にあたり、ご尽力を賜りました教育・学生支援センターの教職員の皆様方にお礼申し上げます。また、授業実践に際しましては、留学生、留学生の指導教員の皆様、基礎教育支援課の皆様に多大なるお力添えを頂きました。感謝申し上げます。