

# 工学系大学で英語プレゼンテーション能力育成に 取り組む学生の変容に関する一考察： 第二言語習得研究の社会的視点から

岩見一郎<sup>†</sup>

## The Growth of Engineering Majors as English-Speaking Conference Participants: Considering from the Social Perspective in Second Language Acquisition

Ichiro IWAMI<sup>†</sup>

### ABSTRACT

This study investigates the growth of engineering majors as English-speaking conference participants. Some number of students in the Graduate School of Engineering at Hachinohe Institute of Technology participate in and make academic presentations at international conferences. An English-education-based supporting program is now implemented for these students on campus. This study observes one student's utterances and related social behaviors during online practices in the supporting program and discusses the possible growth for him as an international conference participant, based on the language socialization perspective of second language acquisition research. It was found that he was actively involved in social interactions with his native English-speaking instructor during the online practices. On the basis of the findings, it can be speculated that plenty of opportunities for engineering majors to be involved in interactive academic activities will help them develop their English presentation and social communication skills for international conferences and function as active participants in an international engineering community.

**Key Words:** *engineering, international conference, presentation, English education, language socialization*

**キーワード:** 工学, 国際学術会議, プレゼンテーション, 英語教育, 言語社会化

### 1. はじめに

本稿の目的は、工学研究活動を行う大学院生の英語の使い手としての変容の可能性について考察することである。八戸工業大学（以下、本

学）では、大学院工学研究科に在籍する一部の学生が国際学術会議で英語による研究発表（以下、英語プレゼンテーション）を行っている。現在はこれらの学生向けの支援プログラムが開講されているが、英語を使用する機会が限られている学生に英語の使い手としての変容は認められるだろうか。本稿では、この支援プログラムでの活動の観察を通して、学生に変容が生じていると考えられるか否か、第二言語習得研究

---

令和2年12月7日受付

<sup>†</sup> 創生デザイン学科・基礎教育研究センター・教授

における社会的視点から考察する。

## 2. 背景

島村 (2019) は、英語プレゼンテーション能力の育成は、社会の急速なグローバル化が進展する中で「日本の大学教育において急務となっている」(p. 437) と論じている。本学では、従来、国際学術会議で英語プレゼンテーションを行う大学院生への指導は工学専門教員が中心となって担ってきた。しかし、全学的に英語に苦手意識を抱いている者が多い実情を考慮すると、英語プレゼンテーションの指導には英語教育を基盤とする教育的介入が必要と考えられる。<sup>1</sup> 筆者は昨年度まで英語プレゼンテーションの下準備をする大学院生に対して個別の支援を自主的に行っていた(岩見, 2020) が、現在この取り組みは正規の授業として位置付けられている。工学研究領域と交差した、英語教育を基盤とするこの試みは「英語教育がこれまで守ってきた境界線」(重森ら, 2010, p. 81) を踏み越えて新しい可能性を切り拓く好機となり得る。

今年度の支援プログラムには、機械・生物化学工学、電子電気・情報工学および社会基盤工学を専攻している数名の学生が参加した。年度当初は海外で開催される国際学術会議に出席して英語プレゼンテーションを行うことを予定している者もいたが、コロナ禍の社会情勢から研究者が一堂に会する対面形式での開催は中止となり、オンライン形式での開催へと切り替わった。支援プログラムに参加している学生の中にはこの新しいスタイルの国際学術会議で英語プレゼンテーションを行うことになった者もいる。

今年度の支援プログラムで特に留意したのは、英語プレゼンテーション能力育成と英語プレゼンテーションに関する知識習得を同時に推進することだった。支援プログラムの指導計画は、それまでの指導経験(岩見, 2020) に基づき、英語プレゼンテーションに関連する文献(平井, 2007; 野口ら, 2014; Wallwork, 2016; 島村, 2017) 、及び英語教育関連の先行研究(照井ら, 2016;

Shimamura & Takeuchi, 2011; Shimamura, 2014; 島村, 2019) の知見を参考にして作成した。年度当初は筆者が単独で全指導に当たることになっていたが、英語ネイティブ指導者による指導及び助言も必要との判断から、外部講師による講義、ペアワーク、グループワークを組み合わせたオンライン指導を前後期に計 10 回実施することにした。さらに上述のオンライン国際学術会議で英語プレゼンテーションを行うことになった学生には、別の外部講師とのオンラインでのマンツーマン練習を後期に計 8 回行うことにした。

## 3. 英語教育を基盤とする支援

学生が英語プレゼンテーションで扱う内容は工学研究領域のものだったが、この支援プログラムの実践活動は英語教育を基盤とするもので、関連する先行研究の知見を踏まえて展開した。例えば照井らの研究(2016) は、理工系専門分野で英語を必要とする大学院生への支援に焦点を当てた実践報告だった。照井らは「本教育プログラムは学習者自律を促すことを目標としたもので、理工系専門教員、日本人 ESP 教員、英語ネイティブ教員による三位一体型の指導にそれぞれ教員の専門を活かした手法が特徴と言える。

(中略) 当該学生が半年にも満たない間に、国際学会での口頭発表を成功させたことは、本人の努力は言うまでもないが、理工系専門教員・日本人 ESP 教員、英語ネイティブ教員の役割を明確にした指導方法が功を奏したとも言えるだろう。」(p. 126) と述べている。<sup>2</sup> この協力体制の構築は、筆者が本学の支援プログラムを進めるに当たって、工学専門教員と情報共有や意見交換を通して連携を図ったり、外部講師である英語ネイティブ指導者とのティームティーチングを導入したりする際に、参考とした。

島村を中心とするアカデミックプレゼンテーションに関する研究(2011, 2014, 2019) も示唆に富む。Shimamura & Takeuchi (2011) は、聴衆にとってのわかりやすさという観点から、英語プレゼンテーションの適切なスタイルについて、話

し言葉と書き言葉の差異、使用表現の文法的な特徴等に焦点を当てて考察している。また Shimamura (2014) は、日本人科学者の視点から見た優れたアカデミックプレゼンテーションの重要要素について考察しており、正確な発音、アクセントの指導、プレゼンテーションの収録と評価の実施、時間制限やアイコンタクトへの意識づけ等、指導面での留意点に関して提言を行っている。さらに島村 (2019) は、英語ネイティブ研究者の視点から見た英語プレゼンテーションの重要要素に焦点を当て、スピーチ構成、スライド、内容を最も重要な要素として挙げ、「英語プレゼンテーション指導は単に英語力の向上が目的とされがちであるが、実は NS（筆者註：英語ネイティブ研究者）からすると自立心の養成など英語プレゼンを支えるコンテキストスキルの部分がかかなり重要であることが判明した。」（p. 438）と述べている。英語プレゼンテーションの適切なスタイルや重要要素に関するこれらの知見は、筆者が英語プレゼンテーションのあり方について指導を行う際に留意点として盛り込むようにした。

国際学会はコロナ禍の社会情勢下、オンライン形式で開催されるようになった。本学の支援プログラムの中で筆者が行ってきた指導実践は対面型であり、外部講師による講義、ペアワーク、グループワークを組み合わせた指導、マンツーマン練習はオンライン型であった。英語プレゼンテーションの支援のあり方は今後どうあればよいのか、これからの国際学会開催方法を踏まえながら修正していく必要がある。

## 4. 成果と考察

### 4.1. 成果検証

英語プレゼンテーション能力育成のための支援プログラムの成果は何なのか、工学研究活動を行う学生に英語の使い手としての変容は認められるのか、筆者にとって成果検証は教育実践者として必要なことである。本稿では今年度の実践活動の観察から見えてきたことを、第二言

語習得研究における社会的視点に基づく研究に焦点を当てて考察することとする。

義永 (2009) はこの研究について以下のように述べている。

従来、認知的アプローチに基づく研究が主流を占めていた第二言語習得研究において、近年、社会的視点に基づく研究への注目が高まっている。社会的視点に基づく研究は、会話分析、社会文化理論、エスノグラフィ、言語社会化といったさまざまなフレームワークを有しているが、言語を媒介とする活動や相互行為が協働的に達成されること、人間の知識は社会的に分散されていること、知識の生成や発達にはコミュニティでの目標志向的な実践への参加が不可欠であること、などの前提を共有している。（p.15）

本稿が依拠するフレームワークは言語社会化（language socialization）である。言語社会化とは、一つの社会グループにおいて子供あるいは新参者が言語を媒介とする社会的活動に触れたり、参入したりすることを通して、そのグループの文化に社会化されるプロセス（Morita, 2000）のことを指す。言語社会化理論において大抵望まれる成果は「新参者の内在化であり、彼らのメンター、実際の、あるいは望まれる学習仲間の知識と実践の習得、および新しいコミュニティとその実践に積極的に参加する能力の習得」（Duff & Anderson, 2015, p. 338）である。言語社会化は双方向型のプロセスであり、新参メンバーはより有能な古参メンバー（指導教員、経験がより豊かな仲間、チューター等）の補助を積極的に追い求め、このプロセスを構成するが、結果として有能な古参メンバーもまた新参メンバーから学ぶ。レイブとウェンガー（1993）はこのプロセスを正統的な周縁的参加と呼んだ。

言語社会化の概念は、本学工学研究科の学生たちの英語プレゼンテーション能力をどう捉えるかの問題と関連している。英語教育の観点から、支援プログラムに参加した学生たちに求め

たいのは、国際学術会議で新参者として機能できる英語プレゼンテーション能力を身に付けること、「専門として、必要とする領域で社会的コミュニケーションができること」(柳瀬, 2009, p.116)である。<sup>3</sup>もし学生たちが英語を媒介とする社会的活動に触れたり、参入したりする経験がなければ、国際学術会議の社会的コミュニケーションの世界には無防備なままで参加することになる。本学では現在、英語プレゼンテーションを行う学生向けの支援プログラムを開講しているが、英語を使用する機会が限られている学生に英語の使い手としての変容は認められるだろうか。

#### 4.2. データ収集

データ収集は、年度後期に開始したオンラインでのマンツーマン練習をデジタルビデオカメラで撮影して行った。収録データの分析対象としたのは、年度後期の支援プログラムの主要参加者である学生Aの発話と付随する社会的行為である。学生Aは大学院博士前期課程2年に在籍する男子学生で、前年度に本学で開催された国際学術会議(the 2nd HIT-ENU Scientific Forum)ではパネルディスカッションで国内外の研究者に対して英語プレゼンテーションを行った経験を有する(岩見, 2020)。学生Aは、学期開始時のアンケートで、受講動機・目標に関する質問に対して、前期は単に「英語を話せるようになる」と回答し、後期は「国際学術会議への準備、国際学術会議における受け答え方の習得」とより具体的な回答をしている。前期開始時に「8月に海外の国際学術会議に出席して発表することになりそうだ」と思っていた状況と後期開始時に「12月にオンライン国際学術会議で発表する」と正式決定していた状況の違いから、支援プログラムへの向き合い方、マンツーマン練習への取り組み方に変化が生じたと考えられる。

#### 4.3. データ分析と考察

データ分析では、学生Aの英語の使い手としての変容の可能性を考察するためにマンツーマン

ン練習時の発話とそれに付随する社会的行為に注目した。学生Aはマンツーマンの練習で、英語ネイティブ指導者である講師Bと社会的にどのような関わりを持ち、どのような行為をし、どのように変容したと考えられるか、考察する。学生Aの研究テーマは瓦礫を伴った津波が透過構造物に与える影響(The effect of Tsunami with debris on permeable structures)だった。本稿ではこれまでにに行ったマンツーマン練習のうち、第一回(令和2年10月14日)、第三回(令和2年11月4日)、第四回(令和2年11月11日)、第六回(令和2年11月26日)のやりとりから抜粋した部分に焦点を当てる。以下に示す各抜粋の中のAは学生A、Bは講師B、Cは筆者を指す。

##### 抜粋1

- 1 B: Do you have a picture of the experiment?
- 2 B: No or you have, yes.
- 3 A: Wait.
- 4 B: Sure, because it will help.
- 5 B: It makes a lot easier.
- 6 B: We can have an image of what's happening.
- 7 C: Can you see?
- 8 B: Yeah, I see.
- 9 A: This is permeable structure.
- 10 B: The middle gate?
- 11 A: Permeable structure.
- 12 B: Which part?
- 13 C: 真ん中のやつ。Middle one.
- 14 A: The middle one is.
- 15 B: The gate, that's the gate.
- 16 A: The middle one is permeable structure.
- 17 B: The permeable, ah, OK.
- 18 B: The permeable structure is made from stainless steel.

抜粋1はスカイプを利用した第一回オンラインのマンツーマン練習(令和2年10月14日)でのやりとりの一部である。この時、学生Aと講師Bは初対面だった。講師Bは筆者から学生Aが作成した発表原稿とパワーポイントのスライド

を事前に受け取り目を通していた。講師Bが1行目で水理模型実験の様子を示す画像を学生Aが持っているかどうかを訊ねたのに対して、抜粋1には示されていないが、学生Aは自分のスマホの中から透過構造物（permeable structures）の画像を探し出す行為を行っており、9行目で「これが透過構造物です。」（“This is permeable structure.”）と言ってその画像をスクリーン画面に映し出している。学生Aが視覚情報も必要と自主的に判断してスマホからその画像を見つけ出す行為は、専門領域で社会的コミュニケーションに参加する者として機能できる可能性を示していると考えられる。講師Bはその画像のどの部分が透過構造物か確認するために10行目と12行目でそのことを訊ねており、学生Aは14行目と16行目で中央の物が透過構造物であることを伝えている。この時のやりとりには筆者も加わっており、厳密に一对一のマンツーマン練習とは言えなかったが、学生Aは講師Bとのやりとりで全く物怖じすることなく、積極的な対応を心がけていた。

#### 抜粋2

- 1 B: So you received my comment?  
2 A: Yes.  
3 B: Did you have any questions?  
4 A: Umm nothing, I...  
5 B: So, Slide No. 8, right?  
6 A: Yes.  
7 B: So, this shows a front view.  
8 A: Plan view.  
9 B: Side view, front view.  
10 A: I research an Internet.  
11 A: 平面図 is a plan view と出てきた。それを使ったんです。  
12 B: Uh-huh.  
13 C: Mm.  
14 A: I, I fixed.  
15 A: A front plan, a front plan.  
16 B: Ah, ああ, そうか, その表現もあるね。  
17 B: A plan view or a projection front seen from above.

抜粋2は第三回のマンツーマン練習（令和2年11月4日）でのやりとりの一部である。3行目で講師Bは自分のコメントを受け取った学生Aに対して質問はないかと訊ねるが、学生Aは一瞬躊躇した後4行目で質問がないことを伝える。それに対して講師Bは5行目で、発表原稿内でパワーポイントのSlide 8について述べている箇所に触れる（“So, Slide No. 8, right?”）。講師Bは7行目でSlide 8が循環水路の正面図を示しているかどうかを確認した（“So, this shows a front view.”）のに対し、学生Aは“front view”の部分に難色を示す。そして10行目と11行目で、自らネット検索をして平面図が a plan view となることを確認してそれを使ったことを英語と日本語を混ぜて説明している。さらに14行目と15行目で、自分で表現を修正して、正面図は a front plan としたことを伝えている。講師Bは16行目でそれに同意した上で、17行目で別な表現（“A plan view or a projection front seen from above”）を提示している。<sup>4</sup>

抜粋2では抜粋1と比較して、学生Aが発言する機会、情報提供する機会が若干増えた。そして学生Aの積極的な関わり及び情報提供が、正面図、平面図を意味する英語表現についての共通理解に繋がったといえる。

#### 抜粋3

- 1 B: Thank you for your opinion and the script of your presentation.  
2 B: I did not have time to look at it because I only received it this morning.  
3 B: So, what did you change?  
4 B: What's new?  
5 A: New presentation...an...experiment result, No. 13.  
6 B: 13.  
7 A: 13, 14...a little change.  
8 B: OK.  
9 A: New script, slides...No., Presentation No. 13, 14, 15, 16.  
10 B: 15, 16, all right.  
11 A: Um.  
12 B: Power point has no change, right?

13 A: Power point?

14 B: Yes.

15 A: Two slides delete.

16 B: Oh, OK.

抜粋3は第四回のマンツーマン練習（令和2年11月11日）でのやりとりの一部である。この時は筆者がやりとりには加わず、学生Aが一人で講師Bと話し合っている。講師Bは1行目～4行目で、その日の朝に筆者から送られた発表原稿に目を通す時間がなく、学生Aがどんな変更修正を施したのかこの時に訊ねている。それに対して学生Aは、5行目、7行目、9行目、15行目で変更箇所の情報を提供している。文法的には不完全な文を使用しているが、伝達情報として講師Bに十分伝わっていると考えられる。

抜粋4

1 B: Any questions?

2 A: OK. Nothing.

3 B: You'll be good, OK.

4 B: So, I have some questions for you.

5 A: Yes, OK, please.

6 B: Did your team build a circulation chamber for this experiment?

7 A: I'm sorry. I beg your pardon?

8 B: Did your team build a circulation chamber that you used for this experiment?

9 A: My team?

10 B: Your team includes four people plus you, right?

11 A: Yes.

12 B: So, did your team build a circulation chamber for this experiment?

13 A: Circulation cham... Circulating machine?

14 B: Mm, yeah, circulating machine, or circulation chamber.

15 A: Ah, yes, I, we use my university's circulating machine.

16 B: Ah, so you didn't make it.

17 B: It's already, already at the university that your team, team...

18 A: Ah, already, already built.

抜粋4は第六回のマンツーマン練習（令和2年11月26日）のやりとりの一部である。12月の国際学術会議での英語プレゼンテーションはズームを使って行うことになっていたのですが、この時はズームを使った練習に切り替えた。4行目からは、国際学術会議での質疑応答を想定した練習となった。講師Bが6行目、8行目、12行目で学生Aが循環水路をこの水理実験のために自分たちの研究チームで作ったのかどうか質問したのに対して、学生Aは最初に7行目と9行目で聞き返し（"I'm sorry. I beg your pardon?"と"My team?"）を行っている。また13行目で循環水路を意味する馴染みのない用語（circulation chamber）に関して聞き返し（"Circulation cham... Circulating machine?"）を行い、15行目で自分が選んだ表現（circulating machine）を使って回答している（"I, we use my university's circulating machine."）。そして16行目で講師Bが6行目からの質問への回答を確認するために発した"Ah, so you didn't make it."に対して、学生Aは18行目で"Ah, already, already built."と返答している。この一連のやりとりを通して、学生Aが水理実験に用いた循環水路は工学研究科で事前に作られたものだったという事実についての共通理解が図られている。

本稿では学生Aの英語の使い手としての変容の可能性を探るために、第二言語習得研究の言語社会化の視点から、支援プログラムの活動における学生Aの発話と付随する社会的行為に焦点を当てた。抜粋1～4の分析から、学生Aはマンツーマン練習では受動的な学習者ではなく、積極的、能動的な参加者であったと解釈できる。理解できない箇所に関して聞き返しを行ったり、自分で選択した表現を使って応答したりしており、またやりとりを通して情報共有を行ったり、共通理解を図ったりしている。さらに初回のマンツーマン練習でやりとりを主導したのは講師Bであって、学生Aの提供する情報量は限られていたが、マンツーマン練習を重ねるうちに、積極的に発言する機会が増え、提供する情報量

も増える傾向が見られた。マンツーマン練習への能動的、積極的な参加者としての意識が言動に表れているものと解釈できる。これらの観察結果から、英語による専門分野のインタラクティブな活動に取り組む機会が増えれば、国際学術会議に向かう学生の英語プレゼンテーション能力及び社会的コミュニケーション能力の育成が促され、彼らは国際的なエンジニアのコミュニティで積極的な参加者として機能する可能性が高くなると推察できる。<sup>5</sup>

## 5. おわりに

本稿の支援プログラムは工学研究科の学生の英語プレゼンテーションへの自主的な支援から始まった取り組みであったが、今年度は一斉授業の形式で実践してきたこと、一斉授業に英語ネイティブ指導者である外部講師によるオンライン指導を加えたこと、別の外部講師によるオンラインのマンツーマン練習を取り入れたことで、英語プレゼンテーション能力育成に関連してこれまで見えなかった側面を意識することができた。また、一斉授業形式で支援することで、接する機会のなかった複数の専攻分野の学生たちと交流することができ、英語ネイティブ教員が常駐していない教育環境の中でオンラインで外部講師との異なるタイプの接触機会（講義、ペアワーク、グループワーク、マンツーマンの練習）を設けることもできた。さらに英語プレゼンテーションにどのような知識やスキルが必要か、英語ネイティブ指導者、学生たちと共有することができた。一方、学生たちにとっても、他の専攻分野の者たちと一堂に介して英語プレゼンテーションの練習に取り組むことができたことは有意義な経験だったと考えられる。

今年度の支援プログラムには昨年度とは異なる様々な学びの機会が含まれた。しかしながら本稿で考察対象としたのは学生Aの英語の使い手としての変容の可能性であって、以下の疑問が残る。支援プログラムに参加した他の学生たちには変容の可能性は認められないのか。また

学生Aや他の学生たちは、講義を通じて習得した知識やペアワーク、グループワークで養成したスキルを活かしているのか。さらに彼らは、これらの知識やスキルを今後の支援プログラムや国際学術会議での英語プレゼンテーションでどのように活かしていくのか。これらの疑問に答えるためには、今後の諸活動を縦断的に継続観察していく必要がある。

本稿は、英語教員が国際学術会議等でプレゼンテーションを行う学生に対して試行してきた英語教育を基盤とする支援プログラムの成果に関する報告である。成果検証ではプラス効果と見なされる局面もあるが、疑問な点もある。今後も、成果検証を継続しつつ、支援プログラムのあり方を精査して、支援体制のさらなる充実・発展に努めていきたい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 No. 20K02944 の助成を受けている。本研究を行うに当たり協力いただいた工学研究科の先生方、データ収集に協力いただいた学生A及び講師Bに謝意を表したい。

## 参考文献

- 1) 岩村 一郎：英語に苦手意識を持つ大学生への指導について－地方の工学系私立大学からの指導実践報告－, 東北英語教育学会研究紀要第 38 号, pp. 131-146, 2018.
- 2) 岩村 一郎：地方私立大学の英語教育における指導体制の改善・充実に向けた取り組み, 東北英語教育学会研究紀要第 39 号, pp. 113-128, 2019.
- 3) 岩村 一郎：工学系大学における英語プレゼンテーション能力開発のための一考察, 八戸工業大学紀要第 39 巻, pp. 238-247, 2020.
- 4) 重森 臣広, 宮浦 崇, 田林 葉, 飯田 未希, 西田 崇：英語教育における「開放性」－学部の特長性にもとづく脱自己完結型英語教育の考察－, 立命館高等教育研究第 10 号, pp. 79-95, 2010.
- 5) 島村 東世子：研究発表ですぐに使える理系の英語プレゼンテーション, 日刊工業新聞社, 2017.

- 6) 島村 東世子：日本人研究者の英語プレゼンテーションにおける課題：英語母語話者の研究者の視点から，日本科学教育学会第43回年会論文集，437-438，2019.
- 7) ジョンソン，キース，ジョンソン，ヘレン(編著)，岡 秀夫(監訳)：外国語教育学大辞典，大修館，1999.
- 8) 照井 雅子，鈴木直弥，George Truscott：理工系大学院生に対する実践的英語教育プログラムの構築，工学教育第64-5号，pp. 123-27，2016.
- 9) 野口ジュディー，照井雅子，藤田清士：Judy先生の成功する理系英語プレゼンテーション，講談社，2014.
- 10) 平井 通宏：エンジニアのための英語プレゼンテーション 超克服テキスト，オーム社，2007.
- 11) 柳瀬 陽介：学校英語教育の見通し—言語コミュニケーション力論・複言語主義・コミュニケーション論，大津 由紀雄(編著)，危機に立つ日本の英語教育，慶應義塾大学出版会，pp. 94-117，2009.
- 12) 義永 美央子：第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—，社会言語科学，第12巻，第1号，pp. 15-31，2009.
- 13) レイブ，ジーン，ウェンガー，エティエンヌ(著)，佐伯 胖(訳)：状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加，産業図書，1993.
- 14) Duff, Patricia A., and Anderson, Tim. : Academic language literacy socialization for second language students, Ed. Numa Markee, *the Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, 1st Edition, John, Wiley & Sons, pp. 337-352. 2015.
- 15) Morita, Naoko : Discourse Socialization Through Oral Classroom Activities in a TESL Graduate Program, *TESOL Quarterly*, 2, pp. 279-310, 2000.
- 16) Shimamura, Toyoko : Key elements for a good academic presentation from Japanese scientists' perspectives, *The JASEC bulletin*, 23, 1, pp. 45-55, 2014.
- 17) Shimamura, Toyoko and Takeuchi, Osamu : What is an Appropriate Style for Academic Presentations by Scientists?, *JACET Journal*, 52, pp. 51-70, 2011.
- 18) Wallwork, Adrian. : *English for Presentations at International Conferences*, Second Edition, Springer, 2016.

註1)英語に苦手意識を持つ学生への指導実践については岩見(2018, 2019)を参照のこと。学生の実態を踏まえ、置かれている学修環境の中でできることを意識した教育的介入を試みた。

註2)ESP(English for specific purposes)は特殊な目的のための英語であり、「明確な目的と特殊なニーズによって区別される集団または個人の学習者のための言語プログラムである」(ジョンソン & ジョンソン, 1999, p. 144)。

註3)柳瀬(2009)は、大学・大学院での英語教育において社会的コミュニケーションを重視することの重要性を説いている。社会的コミュニケーションとは時空を異にする人たちのコミュニケーションを指す。

註4)抜粋2に含まれてはいないが、学生Aは最終的に正面図を side view、平面図を top view とすることとした。

註5)この考察は限られた収集データに基づくものであり、解釈には十分な注意が必要である。また本稿執筆時に学生Aが研究発表を行うことになっている国際学術会議はまだ開催されておらず、この時の取り組み状況は本稿の成果検証に含まれていない。英語の使い手としての変容の実態把握のためにはさらなる継続観察が必要である。

本稿修正版は、令和2年12月7日に投稿した本稿の記載内容を修正して、令和3年4月27日に改めて投稿したものである。

## 要 旨

本稿の目的は、工学研究活動を行う大学院生の英語の使い手としての変容の可能性について考察することである。八戸工業大学では、大学院工学研究科に在籍する一部の学生が国際学術会議で英語による研究発表を行っている。現在はこれらの学生向けの支援プログラムが開講されているが、英語を使用する機会が限られている学生に英語の使い手としての変容は認められるのか。本稿では、この支援プログラムを実践中にビデオ収録した一人の学生の発話と付随する社会的行為の観察を通して、変容が生じていると考えられるか否か、第二言語習得研究における社会的視点、言語社会化の観点から考察する。英語ネイティブ指導者とのオンラインのマンツーマン練習では、学生の社会的なインタラクションへの積極的な取り組みが見られた。この観察結果から、英語による専門分野のインタラクティブな活動に取り組む機会が増えれば、国際学術会議に向かう学生の英語プレゼンテーション能力、社会的コミュニケーション能力の育成が促され、彼らは国際的なエンジニアのコミュニティで積極的な参加者として機能する可能性が高くなると推察できる。

**キーワード:** 工学, 国際学術会議, プレゼンテーション, 英語教育, 言語社会化