

# 英語授業実践の諸相

東京理科大学 教養教育研究院 野田キャンパス教養部 准教授 さいとう 齋藤 あきひろ 明宏

本論は、言語習得などの原理を踏まえながら、本学野田キャンパスの授業ではどのような実践が行われているか、その一例を紹介し、以下、著者の担当する「読むこと」、「書くこと」、「話すこと」に関わる英語科目における活動を取り上げます。

## 1. 「多読」で変わる読む姿勢

多くの学生は英語の長い文章を読む際、大学入試で身につけた精読の習慣から辞書を引ながら一語ずつ訳して正確に理解しようとする傾向があります。これでは読み進めるのに時間がかかり、内容理解が途切れがちになります。やる気を削ぐことにもなりかねません。著者の所属する野田キャンパスでは、精読とは異なるアプローチとして「多読」を展開する授業が行われています。多読とは、やさしい語彙やフレーズで書かれた英語の本を自分のレベルや興味関心に応じて自由に選び、辞書に頼らず大量に読む方法です。野田キャンパスの図書館には、レベルやテーマ別の多読教材が豊富にそろえられており、英語の授業で積極的に活用されています。著者の担当するリーディングの授業(Saito, 2025b)では、毎週の授業時間の3分の1から半分を多読にあてています。学生には「1ページあたり未知語が2～3語程度のもの」を目安に本を選ぶよう指示しています。これは、いわば英語学習のお手本である「理解可能なインプット」を大量に確保し、学習意欲や自信を高めるという教育心理学的観点からも理にかなった方法です。さらに、野田キャンパスで利用可能な無料オンラインクイズシステム MReader (Robb & Waring, 2012) は、多読教材一冊一冊と紐づけられており、学生が読んだ本に関するクイズに合格すると、その本で使用されているすべての単語数(同じ語の繰り返しも含む延べ語数)がデータとして蓄積・可視化され、成績評価に反映されます。著者の担当するクラスでは、1学期間に8割の学生が15万語以上を読み切っています。「周りの人が読み始めているのを見て、やらずにはいられなかった」「ゲーム感覚でやる気が出る」といった声が聞かれ、自然と「もっと

読もう」という気持ちが生まれているようです。

多読を始めて間もない数週間は、やさしい英語で書かれているとはいえ未知語がどうしても気になってしまいうようです。しかしクイズを突破し読破語数を積み重ねるうちに、学生は少しずつ「未知語があってもその意味を調べるのではなく、文脈の流れから推測することを意識すれば細部がわからなくても全体を読める」と割り切れるようになり、学習過程や成果に強く影響する心理的要因の一つである「曖昧さへの耐性」(Chapelle & Roberts, 1986)が高まっていきます。結果、「辞書を引かなくても話の流れがわかる」「英語の本を読み続けられる」という語彙の使われ方の感覚と、文構造の処理の自動化が強化され、多読がより継続されやすくなります。

学期の折り返しにあたる第8週目には、これまでの学びを振り返る活動を行います。複数の学生が次のような趣旨の記述を残しています。「最初は一日一時間など時間を決めて取り組もうとしたが、それでは話の中身を忘れてしまいクイズを突破できなかった。そこで通学時間のようにまとまった時間を使って短期間に一冊を読み切るようにしたところ、最初は1000語、次第に4000語、8000語の本にも挑戦できるようになった」。これは、多読を通して「正確さ重視で読み切れない → 流れをつかんで一冊を読み切る → さらに次の本に挑戦する」という、学習行動の正のスパイラル的な変化を示しています。また、「辞書を使わずに流れと要点をつかむ読み方に切り替えたところ、読むスピードが上がった」と振り返る学生もいます。これは、大学入試を前提とした精読中心の読み方から、日常生活や大学卒業後の社会でより自然に行われる「全体を俯瞰して読み進める」姿勢への変化を示しています。

授業では、こうした変化を学生自身が自覚するための機会を設けています。前出の自由記述活動のほか、多読の進め方について学生同士で情報交換する時間を設け、振り返りと学びの共有を促しています。学生たちは「寝る前に5分だけ読むと習慣になる」「難しいと思ったらすぐ別の本に切り替える」「目次と小見出

しを全部見てから読むと誤解なく展開を正しく予想して読める」といった自分なりの工夫を語り合います。各自が振り返りを言語化し、互いの視点を交えて自分の学びを見つめ直すことで、学習過程を客観的に捉えようとする意識が高まっていきます。どのような学び方が自分にとって効果的かを考え選び取れるようになることは、学びを自分で調整する力を育て言語力を伸ばしていく土台になります。

このように、多読は読む力だけでなく学び方そのものを変える実践です。読み飽きたら無理に続けず一度中断し、翌日に改めて読み進めてみる。そうした工夫を通して、読書時間が自然と長くなったり、自分に合った読書方法を見極めてスケジュールに組み込めるようになったりします。また、2～3日に一度3000語程度の本を読むことで抵抗感が薄れたという発見も見られました。このように、学生たちは多読を通して、自分に合った学び方を見いだしていきます。こうした学習の自己調整や、学び方を意識的に工夫する取り組みは、第二言語習得研究で重視されてきた学習ストラテジー (O'Malley & Chamot, 1990) やメタ認知的能力 (Wenden, 1998) の育成にもつながるものです。

その成果は、学期終了後の学生の振り返りにも表れています。授業評価の自由記述には、「読むスピードが上がった」「英語を読むのを楽しいと思った」「どのような場面でどのような単語を使うのかを学べた」といった声が見られました。さらに、「自分は机の前で8000語くらいの本を一気に読み切ることが多かったと気づいた」といった自己発見や、家族からも「英語の本を読むようになったね」と声をかけられ、自分の読書習慣の変化に気づいた学生もいました。理工系の学生にとって英語は主要科目ではないため、専門科目に比べて多くの時間を割くことは難しく、不得意意識を持つ学生も少なくありません。それでも、英語の書籍を無理なく読み続けるという小さな実践が英文理解への自信を育て、学習意欲を支えることにつながるのです。このように、読む力の伸長は英語学習の基盤を形成し、次に述べる書く力の育成とも密接に関わっています。

## 2. 書き直しと対話で育つ文章力

多読によって培われた語彙・表現の蓄積を活用できるとしても、英語で筋の通ったまとまりのあるパラグラフ（段落）を構築することは容易な課題ではありません。入学直後の学生は、なんとか文を並べて意味を

通すことに精一杯で、論の流れをわかりやすくするためのつなぎ表現を使い段落を組み立てる経験はそれほど積んでいないように見受けられます。著者が担当するライティングの授業 (Saito, 2026) では、短い自己紹介文に始まり、説明文、比較対照文、物語文、意見文などの課題に段階的に取り組みます。複数のジャンルの文章を書くことで、目的に応じたライティングの作法を意識しつつ、内容の構成や表現を練る基礎力を養うことを狙いとしています。

授業ではそれぞれのジャンルの段落を複数例示し、段落の一文一文が意図をもって配置されていることを示します。例えば、書き出しの文では段落のテーマに関する問いかけやことわざ、引用を用います。また、一つの段落には必ず一つのトピックセンテンスと呼ばれる主題文を作り、その段落で著者として伝えたい中心となるアイデアを示します。そのうえで、そのアイデアを補強する本論部を展開し、最後にトピックセンテンスを別の視点から言い換えて締めくくるといった基本となる構造を押さえます。文よりもまず筆者がアイデアを練る必要があること、また、それを適切に表現するべく一つひとつの文に役割を持たせ段落を構成することを意識させていきます。さらに、導入文・説明文・具体例・まとめ文といった文の役割ごとに、たとえば導入文は青、説明文は赤、具体例は黄色、まとめ文は緑といったように色を分けて示したり、改行をしたりすることで、段落の構造を視覚的に示します。このアプローチによって、文法やつづり字の「正確さ」を追求する作文から、読み手を意識して関心を引きつける作文へと発想を転換させることを意図しています。

まだ何も学んでいない初回の授業で取り組む自己紹介の課題では、つなぎ言葉のない短い文をいくつも並べただけの作文が多く見られます。しかし、学期を通じてさまざまなジャンルの課題に取り組むうちに、学生は段落を構成する際に文章を書く目的、そして一つひとつの文の役割を意識するようになっていきます。学期末が近づくころには、「最初の文で読み手の関心を引けるよう工夫するようになった」「具体例を加えることで主張をより明確にできた」といった振り返りに加え、「文体によるニュアンスの違いや目的によって表現方法を変えることの重要性を学んだ」「最初に書いた英文は自分だけが理解できる文だったが、今は相手に伝わることを意識して書けるようになった」といったコメントも見られます。別の学生は、「物語文の課題では英語で自分の物語をつくるのが初めてで、

書き始めると止まらなくなった」と振り返り、英語で書く楽しさを実感している様子もうかがえます。さらに、「間違えてもいいから自分の言葉で説明するうちに、生き生きとした文章が書けるようになった」「以前は英語が苦手だったが、今では友達と意見交換するのが楽しい」といった声もありました。

特に効果が大きいのは学生同士による作文の相互チェックです。下書きを交換し合い、「ここに具体例を入れるとよい」「この表現のほうが主張がはっきりして読みやすい」といった意見を伝え合います。これは、教員から紙面上で一方的にコメントを受け取る添削とは異なり、対話を通して文章をより良くしていく貴重な経験となります。ある学生は「友人から具体例を加えるように言われて直したら、自分でも納得のいく文章になった」と述べ、別の学生は「他人の作文を読むと、自分の弱点が見えてくる」と振り返っています。

このような相互チェックの活動を通じて、文章そのものを鍛えるだけでなく、他者の視点を取り入れるという発想や自分の文章を第三者の視点から吟味する態度が育ちます。また、コメントを受ける側は「改善の余地がある」という前向きな気づきを得て、書くことに対する関与の度合いをさらに高めます。書く過程において「完全な正解はない」という不確かさを受け入れる姿勢も培われ、試行錯誤の中で学びが深まっていくのです。授業評価アンケートにも「毎週の課題で表現力がついた」「自分の書いた文章に対する先生のフィードバックが具体的でわかりやすかった」「英語の文章の構成をよく考えるようになった」といった声が寄せられます。

書く活動の成果は、学習理論の観点から見ても重要です。学生同士が意見を伝え合いながら段落構成を学ぶ過程は、互いの考えに触れ、書き方を学び合う中で学習が深まっていくという、学びを「人との関わりの中で生まれる社会実践」として捉える考え方にも通じるものです(Lantolf, 2000)。人工知能ツールによる文章作成が広まるなか、自分の言葉で書きあげ他者と意見を交わす経験は、自らの文章に責任と愛着を持って向きあう姿勢を育てるうえで、これまで以上に貴重なものになっています。

理工系の学生にとって、読み手を自己の中に想像し論理的に書く力は将来の研究発表や論文執筆に直結します。毎週の小さな課題の積み重ねが、将来につながる力を少しずつ確実に形づくっているのです。書く力を養うことは、次に取り上げる「話す力」を育む基盤にもなります。書くことを通じて考えを整理し筋道立

てて表現する経験は、人前で自信を持って語る力や、聞き手を意識して伝える力へと発展していきます。

### 3. 発表と対話で身につく伝える力

「話すこと」は一方的に相手へ伝える「発表」と、相手との双方向的な「やり取り」から成ります。ここでは著者の担当するスピーキングの授業での取り組みを紹介します。英語を人前で話すことは緊張を伴う活動です。教室で発表練習を行っていると、早口になったり、原稿を手元から離せずに読み上げてしまったりする学生の姿を見かけます。こうした様子の背景には、「発表は一方的に声を出して伝えればよい」という誤解があるようです。しかし、実際には発表とは、聞き手の反応を確認しながら行う双方向的なコミュニケーションです。話し手が顔を上げ、聴衆に視線を送りながら抑揚をつけて話すことで、聞き手も表情や姿勢を通して反応を返してくれます。一方、話し手が下を向いたままでは、聴衆の関心は次第に薄れてしまいます。

こうした実情を踏まえ、授業では「聞き手を意識し、顔を上げて伝える姿勢」を養うことを目的に“Read, look up, and say”を導入しています(Saito, 2025a)。短く区切ったフレーズを確認し、顔を上げて聴衆に向かって話すというシンプルな方法です。最初は原稿から目を離すことに不安を感じる学生も多いものの、文節ごとに区切って発話する練習を重ねるうちに、次第に顔を上げてアイコンタクトを取りながら発表できるようになります。この活動は「人に伝えるために話す」感覚を育てる第一歩となっています。

一方で、英語特有のイントネーションやリズムを身につけるのは容易ではありません。英語音声に触れる機会が限られる中では、授業だけでイントネーションを学ぶには限界があります。そこで著者は、補完的な取り組みとして動画提出によるプレゼンテーション課題を導入しています(Saito, 2022)。まず、動画教材を手本として口頭練習を行い、対面授業内で発表を行います。最終的に、PowerPointでスライドを作成し、音声を吹き込んだ数分間の動画を学習管理システム(Moodle)上に限定公開で提出します。この形式には二つの利点があります。ひとつは、録画を繰り返すことで自分の発話を確認し、改善を重ねられる点です。自分の話し方を客観的に聞き直し、「どこが聞き取りにくいか」「どうすればより伝わるか」を客観視することができます。もうひとつは、緊張を和らげ落ち着



いて発話できる点です。英語で話す際の不安を軽減することは、言語習得の理論でも重要とされており (Krashen, 1982), この活動は失敗を恐れず繰り返し練習できる機会として、学習者の自信形成に寄与しています。また、他の学生の発表や動画を視聴することで、自分の表現や構成を見直すきっかけにもなっています。

「どのように伝えるか」という発表の型を身につけた後は、「何を、どのような筋道で伝えるか」という内容構成に取り組みます。これを養うために、「意見 → 理由 → 具体例」という三段階で意見を述べる練習を行います。与えられたトピックについて、まず意見を示しその根拠を述べ、最後に具体例を挙げるという構成です。たとえば、「仕事のやりがいと収入どちらを重視すべきか」「SNS の利用時間は人々の幸福感にどのような影響を与えるか」といった社会的なテーマを扱います。最初は理由や具体例が浮かばずに言葉が出ない学生もありますが、トピックを変えながら繰り返し練習するうちに、意見を筋道立てて構成する力が次第に高まっていきます。

この活動を支えるのが、学期中に実施する一人 5 分間の個別面接試験です。学期初めからその実施を知らせることで、学生は発話練習の必要性を意識し授業への集中度が高まります。こうしたテストが学習行動を変化させる現象は波及効果 (Bailey, 1996) と呼ばれます。もちろん理想的には、「英語を使えるようになりたい」「自分の考えを伝えたい」といった内発的動機による学習が望ましいですが、英語が日常であまり使われない日本ではそれが難しいのが現実です。そこで、教育現場では評価やテストを外的刺激として活用し、学習意欲を高める工夫が求められます。面接試験はその一例であり、学生に明確な目標と適度な緊張感を与え、授業外での練習を促すことで英語運用力の向上に寄与しています。このように、利用可能な仕組みを柔軟に取り入れて学びを促すことは、外国語教育における現実的で有効な方策の一つといえるでしょう。

しかし、「話すこと」には課題が残ります。英語は「暗記するもの」と捉えられたり、単語や文法を覚えることで話せるようになるといった誤解もあったりするためです。実際には、英語を口頭で運用する力はあらゆる技能と同様に、繰り返しの練習によって身につく側面があります。練習を重ねる中で、自分の「使える英語」と「まだ使いこなせない英語」との差に気づき、それを埋めようという意欲が生まれます。著者の授業では、発表とやり取りの活動を組み合わせつつ、英語を「覚える知識」から「伝えるための技能」へと

捉え直しを促しています。こうした実践の積み重ねが、学生にとって研究発表や国際的な場でのコミュニケーションの基盤を築くと考えています。

授業評価アンケートでは、活動に対して肯定的なコメントが寄せられます。「卒業後にも役立つスキルを学べた」「英語でのプレゼンテーションなど実践的な活動が多く達成感があった」「スピーキングにも重点が置かれていたのがよかった」「オンライン形式でもプレゼンテーションやリスニングなど複数のスキルを伸ばせた」といった声が見られ、課題が成績評価の手段にとどまらず、将来を見据えた実践的な学びとして受け止められていることがうかがえます。

## 【参考文献】

- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257–279. <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Chapelle, C. A., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00367.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Robb, T., & Waring, R. (2012). Announcing MoodleReader version 2. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 1, 168–171.
- Saito, A. (2022). Equitable assessment of PowerPoint presentations using asynchronous video assignments. *The University Grapevine*, 11, 14–15.
- Saito, A. (2025a). Improving speech delivery with “read, look up, and say.” *The Language Teacher*, 49(1), 25–26.
- Saito, A. (2025b). Motivation and engagement in extensive reading: Insights from EFL learners at a science university. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 13(1), 43–68. <https://doi.org/10.22492/ije.13.1.02>
- Saito, A. (2026). Empowering EFL writers through oral peer review: A sociocultural approach to genre-based writing instruction. In A. E. Dawes & K. Jurns (Eds.), *Cultivating confidence in L2 writing: Communicative and peer review practices*. Candlin & Mynard.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>