

多読を成功させる条件

紅 子 MASON

1. はじめに

インプット理論が提案された1985年以来、英語をまず大量にインプットさせようという方法は多くの教育機関で採用されるようになった(インプット仮説: Krashen, 1985)。インプット仮説のもう一つの名称はReading Hypothesisと呼ばれる。それは、やさしい面白い英語を大量に読ませると読解力のみならず作文のスタイル、文法、スペル、そして、単語力も同時に習得できるという仮説だ(Krashen, 1993, p. 13)。日本でも「多読」という名称でその外国語習得方法は広まり始めている。多読用教材も英語だけでなく、ヨーロッパ言語や日本語でも作成されるようになった(<http://www.nihongo-yomu.jp/>)。英語の多読授業も大学だけでなく、中学、高校、専門学校、進学塾にも浸透し始めている。その良い効果が現場でも顕著に現れ始めてきて、実際に高専でもTOEICの点数に多読は効果があるという報告もされ(Nishioka, Yoshida, & Fukada, 2010)、多読を始める高校も増えてきた。日本多読学会(Japan Extensive Reading Association=JERA)が塾や高校大学を含めた日本人教員の間で発足され(<http://jera-tadoku.jp/>)、3000名の会員を持つ全国語学教育学会(JALT)にも多読スペシャルインタレストグループが発足し、毎年海外から基調講演者を招待して学会を開くまでもなった(<http://jalt.org/groups/596>)。その発展は目覚ましい。多読に興味がある教員間のインターネット上のやりとりを読んでいると、多くの質問の内容は、もはや多読の効果に対する質問というより、実践の部分で、どうすれば成功できるのかという質問に移行してきている。効果については証拠を提示する必要がなくなってきたほどに多読に対する意識が変わってきた。

効果があるのは分かっているが、「どのようにすれば効果のある授業を展開できるのか」という質問が多いようだ。心配する第一の理由は、「学生は本を読まない」という教員の心配だ。学生達の中にも、「今まで母国語でも読書をしてこなかったのに、英語で読書なんか出来ない」と抵抗する者も居る。第二は、授業に導入しても学生は読んでいるふりをしているだけではないか、時間が無駄になっていないか、という疑問がある。第三は、すらすらと読めるようになったとしても、テスト準備にはならないのではないかという不安だ。

読まなければ効果は出ないので、「読まないのではないか」という心配が多読授業の効果への疑いに逆戻りする。どうどう巡りで、教員達はそこで立ち止まって足踏みをしているように見える。多読はその効果がいろいろな分野に及び(Krashen, 2004a)、単語習得にも効果があると報告されているが(Shin, 2004)、多読から必要な単語を自然に習得するのは無理だと考えて、直接的な単語学習(リストで暗記する等の方法)を薦める人たちも居る(Nation, 1990; Hill & Laufer, 2003)。学生は自然に習得できるほど読書をしないので、Direct Learningが必要だという

のが理由だ。ここでも、「学生は効果がでるほど読まない」ということが彼らの主張の前提となっている。

しかし、うまく学生を読書家にしてしまうと、他の教科にも向上が見られ、ほかの多くの教育上の問題も解決に向かう (Elley & Mangubhai, 1983; 林, 1996) というのはよく学校や家庭で観察される現象だ。更に、実は、子供達は本が好きであり、適切な導入や指導と継続した親切的なサポート体制が充実していれば子供は読書家になる (Miller, 2009) とも言われている。しかも、学生の中に彼らを読書家に導き、今や世界語となった英語を使えるように教育するのは、彼らが21世紀により充実した生活ができるために学校教育が当然しなければならない仕事だ。

それなら、効果があるという例が世界中で報告されていて、効果についてはもう誰もが疑わないのであるから、読書をさせるのが難しいからという理由だけで足踏みするのではなく、どうしたら、読ませる事が出来るかを考えたい。「かならず本を読む」という状態に学習環境を整えたら、学生は本を読み始め、読み続け、英語力を必ず伸ばす。なぜなら、本の内容を理解すれば、脳は学習を拒否できない。分かってしまったことは忘れようとしても忘れることは出来ないからだ。

2. 英語教育の目標

学生は一部の者を除いてはたいてい初級者である。義務教育や一般英語教育の目標とは、学生をネイティブのようにすることではない (Krashen, 1997)。学校教育の目標とは、卒業までに自主的な学習者に育てることである。つまり、最低、英検2級、あるいは、TOEIC600点を卒業までにとれるようにすることである。卒業までに習得方法を身につけて、中級レベルにまで達していれば、卒業後は自分で習得を続けることができる。

平均的な学生が中級まで到達すれば、約34%の学生は中級の中、約13%の学生は中級の上にも達することができる。1000人の新入生の内、約340人は卒業までにTOEIC600点から700点を取り、約130人は700点以上を獲得する。30人ほどは800点に達するかもしれない。それを目標にしたい。

読めて聞けるだけではなくて、喋れて書けるようになるのが最終目的だとしても、英語が読めない初級の学生に英語で書く事を要求し、英語が聞けない初級の学生に英語を喋る事を要求しても目標に達成できない。書いたり話したりする能力を養成するためには、TOEIC600点に達した時点で、更に質の高いインプットを与えながら (Krashen, 1997)、多種多様なアウトプットの授業を提供していけばよい。今までの語学教育で欠けているのは、この上級までのかけ橋の部分である。アカデミックな英語能力が必要だからと英語で論文を読ませる前に、小説を読めるようにするのだ。一般英語の基礎がない学生にアカデミック英語を詰め込んでも身に付かない。一般英語とアカデミックな英語にはオーバーラップする部分が多い。一般英語をまず身につけることを目標とする。

入学してくる時に学生間の英語力に差があるから、上達の速度が違って来る。まず、基本をインプット方法で養成して、TOEIC600点を獲得した時点でそれぞれが個人の興味にそってアウトプットを加えた授業を履修できるようにすればよい。インプット習得方法というのは、ア

ウトプットの会話や作文、規則を教えるという文法授業を禁止しているのではない。中級まではインプットを中心とし、高度な学習が可能になるまでの「かけ橋」にするのだ (Krashen & Brown, 2007; Krashen, 2012a; Mason, 2005)。

3. 多読への3つのアプローチ方法

学生を中級の上までに指導するために多読を利用するのだが、現在、多読には3つの違ったやり方が存在していることは注目に値する。インプット理論が提案する「多読」、伝統的な「多読」と、「折衷多読」の3つがある。インプット理論が主張する多読は、言語習得の原因は分かるインプットであるという理論から発生しているので、読書を「中心」に考えるが、伝統的な多読は多読を「精読の補助」と考える。精読で正確に読む事を指導し、多読で流暢に読めることを指導するというアプローチである。折衷多読は、インプット理論の一部と伝統的なアプローチの一部を両方とも利用するという考えだ。折衷多読は、インプットが原因とは考えつつも、インプットだけという方法に100%の信頼を寄せないため、伝統的な多読方法も取り入れるべきだと考える方法である。この3つの方法には以下の基本的な違いがある。

1) 習得の原因

インプット多読と他の2つの方法との第一の違いは、習得の原因を何と考えるかという点で違いが区別される。伝統的な多読も折衷多読もSkill-Buildingの理論から派生した考えだ。因果関係の向きが反対方向である。インプット多読では、理解できるインプットが習得の原因であると考え、他の方法は、単語を覚え、文法を理解し、大量の練習問題をこなす事も習得の原因だと考える。

2) 学習と習得

学習と習得は別で、学習したものは習得には繋がらないという点である。学習した規則が習得に繋がったように思われても、それは因果関係があったからではなくて、時間が経って、それに何度も出くわした結果、習得したという時間的な関係なのだ。

3) 意識的学習と無意識の習得

意識的に学習するのではなく、無意識に習得するという点が違う。外国語(英語)で読書をしているということを忘れるくらいに没頭して読む(Reading Zone: Atwell, 2007)のと、辞書を使用しながら一文一語ずつ訳して読む、の違いだ。伝統的な多読や折衷多読は、意識的な学習を多読に加えるが、インプット多読は意識的な学習を要求しない。読書以外のアクティビティを授業中に導入して意識的な学習を強要しない。『無意識』といっても、学校における授業で「使える英語能力を習得する」という目的で実践するのであるから、注意を払わないで、眠っていて良いという意味ではない。無意識に「本の中の字を目で追う」という事を意味するのでもない。本に書かれている文章を読む時に、学習した「言葉の規則」(FORM)などを意識しながら読むのではなく、「書かれている内容」(MEANING)に没頭するという意味だ。内容に夢中になって、英語で読んでいることを忘れるような読書を意味する(Krashen, 2011)。従って、教員は、学生に推薦できるためにGraded readersの中でも特に面白い内容のものを選び出しておく必要がある。人間は意識的に理解できている事以上に無意識レベルで多くの事を体験し習得している

という科学的事実 (Eagleman, 2011; Norretranders, 1998) は無視できない。

4) Nonaccountability

学生は読んだ本について説明を求められたり、後で質問をされたりしない。このnon-accountabilityという点も違う。それ故、読後に練習問題をしないのがインプット多読で、内容について質問をしたり、練習問題をしたりするのが他の二つの方法だ。

5) 自主性 (Voluntary)

本を読む事が楽しいので自主的に読むのであって、要求されたから、宿題だから、テストがあるから、褒美がもらえるから、後で質問されるから、単位取得に必要なだからという理由で読書をするのではないのがインプット多読だ。最初は読書が苦手でも読書を好きになるように初期の段階で教員が学生を導き、次第に自主的な読書家に導く。指導次第でそれは可能だ (Miller, 2009)。初期段階では多少Voluntaryではなく、Forcedという形になるが、すぐにVoluntaryに変わるのがインプット多読だ。伝統的な多読や折衷多読の場合は教員が精読のテキストとして多読教材を使用することもあり、Voluntaryの要素が少なくなる。

6) Narrow Reading

伝統的な多読や折衷多読の定義の一つは「幅広くいろいろなジャンルの本を読む」ことだが (Day and Bamford, 1998, page 8)。インプット多読は、伝統的な多読や折衷多読のようにワイドリーディングではなく、ナローリーディングと言う点が違う。ワイドリーディングを薦める伝統的な多読と折衷多読のアプローチとインプット多読は表面上同じ恰好をしている。多読教材を使用し、アイプラスワン (Krashen, 1985) の仮説を受け入れている点では同じだが、インプット多読はナローリーディングを実践するので、幅広くいろいろなジャンルの本を読む必要はない。同じジャンルの本が読みたいのであればそれを続けて読んで良い。好きな作家が居たら、その作家の本ばかり読んで良い。

3つの多読の違いを強調する理由は、その効果と効率が異なってくるからだ。伝統的な多読は残念ながら効果があまりない。それは、効果が出るほど読まない (読めない) からだ。伝統的な多読を取り入れる教員は多読が正確に読める力を養成できるとは思っていない。折衷多読もインプット多読ほど効果がでない。それは、インプット多読をする時間を伝統的な練習問題に使ってしまったからだ。折衷多読を取り入れる教員も読書の威力を信用していない。インプット多読は伝統的な多読や折衷多読よりも効率がよい (Mason, 2004, 2007, 2011, 2012, in press)。この3つの多読方法の違いについて理解していると、伝統的な補助活動に頼らず、時間を有効に読書に使い成功する。

次に成功に導く条件について以下に説明する。一つの条件の中に更に細かい条件が含まれている。第一の条件はインプット多読方法の内容。第二は多読を提案する理論、第三はオリエンテーションと最初の指導、やる気を起こさせる工夫、第四は個人指導、第五は、読まない学生への対応、最後に教員資格について述べる。

4. 成功させるための条件

第一：インプット多読方法の内容

1) 教員は読書教本の難易度を知らなければならない。Graded Readersは、英語学習者のために単語や文法レベルを工夫して作られた読書教材で、多くの出版社が初級から上級まで違うレベルの本を出版している。出版社によって、単語レベルや難易度が違う。例えば、オックスフォード社のBookwormシリーズのStage 1、400語レベルは、表示された数字が400語であっても、マクミラン社の薄い方の600語レベルより難しい。BookwormシリーズのStage 2、700語レベルが読めれば、表示された語数が400語も多いが、マクミラン社の1100語レベルを学生は読める。教員は多数のリーダーを読んでGraded readersの話の内容だけでなく、難易度を知る必要がある。

2) Authentic Booksを揃える。そのあと次第にネイティブの子供が読む本に移行していく(例: Louis Sachar著、Marvin Redpostシリーズ: Ultimate Library List by Donalyn Miller, 2009, in "The Book Whisperer")。教員が自分の学生に適した本を揃えて提供する。

3) 没頭出来る面白い本。面白い(interesting)だけではなくて、本に夢中(compelling)にさせることができれば、指導は大成功だ(Krashen, in press)。内容を覚えている本の数とテストの高成績は正比例する。ペンギン200語レベルから始めて1年半後には約1万頁以上読んで、TOEICテストで655点を獲得した社会人は、読んだ本のほとんどが面白かったと報告した(Mason, 2011)。また、同様の伸びを示したもう一人の社会人も何冊かの本は読み始めたら止まらなかったと報告した(Mason, 2012)。無我になって没頭する状態が大事な点であることを理解する(Atwell, 2007; Lao & Krashen, 2008)。

4) 読書量。最初は1週間に50頁から70頁で良いが、次第に増やしていき、1週間に100から150頁読む。そうすることで効率の良い英語習得が達成される。入学時のTOEICの点数が250点だとすると、600点までには350点あげなくてはならない。前述の読書だけで点数をあげた社会人は毎週100から150頁の読書量だけで、毎月15点上げた(Mason, 2011)。もう一人の社会人は同じような読書量で1ヶ月に17点あげた(Mason, 2012)。これが全員に当てはまるとすると、350点上げるには24ヶ月必要だ。計算上は2年で可能ということになる。

一学期間に500頁ほどの読書量でも達成感や充実感が感じられるので、英語学習に対してやる気を出させることができたり、読書スピードを上げたり、伸びを測る読解力テストなどには効果はみられるが、TOEICやTOEFLのような標準テストに短期間で目立った伸びを期待するのなら、1週間に100頁から150頁の読書量が必要だ。教員はこの100頁の読書量を学生がコンスタントにこなすように導いていかなければならない。

試験準備には精読と練習問題だと思われているが、実はそうではない。クローズテストとTOEICテストのReading Sectionの得点と読書量の相互関係を調べたところ、クローズテストには読書量は正比例したがTOEICのReading Sectionでの点数とは反比例したことがあった(Mason, 1987)。インプット多読は試験準備には無理なのだろうかと思っていた時期があった。TOEICテストに問題があるのではないかと考えた。理由は: 1) TOEICのリーディングセクションは学生にとって難しすぎた; 2) 学生は最後まで問題を解く時間がなかった; 3) リスニングセクションと比べてReading Sectionは英語のレベルが高かった、など理由はあったが、今から

思うと学生の読書量も足りなかった。標準テストは読書の効果を評価するのに適していないというのではなく、TOEICやTOEFLで高得点を獲得することを目標とする場合は、ある程度までの読解力を養成してから、最低1週間に100頁から150頁の読書を3ヶ月から6ヶ月続けなければ成果はテストの点数に現れないようだ。5000頁から1万頁を読むと、伝統的な方法で何倍もの時間をかけて勉強する時と同様の点数があがる (Constantino, 1995; Mason, 2006, 2011, 2012)。

5) 教員からの推薦書。学生は基本的に自分で選んで読むが、最初は指定された本や推薦された本が適切だ。最初は何を讀んだら良いのか学生は見当がつかないからだ。50冊ほどの易しい本を読破して、自分なりに自信ができてから、自分の英語能力と自分の気分や興味に従って自分で選び、徐々に上のレベルに上がって読書をしながら英語力を上げていくのが良い。それまでは、教員の導きが必要だ。

6) アイプラスワン。易しい本ばかりでなく、もう少し読み応えのある本を読みたいと感じるようになったら、少しずつレベルを上げていく。しかし、常に上にレベルを上げて読書しなくてはならないのではなく、自分のレベルより下のレベルの本を読むことも練習になる。そうすると、以前に難しかった本が楽に読めるのを実感して自分が上達していることが自覚できる。それがやる気につながる。易しい本を讀んでいても、アイプラスワンは存在し得る。易しい楽しい本だと余裕があるので、英語が入って来やすくなる。分からなければ習得に繋がらない。自分で適切な本を選ぶことが大切だ。

7) 理解。インプット多読が英語で書かれた本をたくさん読む方法だからといって、ただページ数(あるいは、語数)だけ大量に読めばいいと言うものではない。理解できていなければ英語習得につながらないからだ。「一応目を通したけれど、あまりよく分からなかった」というのは、読書をしたということにはならない、頭に残っていないような読み方は習得に繋がらない。学生にそのことをよく納得させることが必要だ。

8) 読書記録。簡単な要約を日本語で書くように指示する。学生がそれを面倒だと思うなら多く書かなくても良い。英語で書かない理由は、英語で書くように指示すると、記録に時間が取られすぎるだけでなく外国語だといふ加減なことを記述しても許されると学生が思うことがある。いい加減なことを書き、本の裏表紙に記載された簡単な粗筋をコピーする学生も出てくる。学生の読書宿題は、日本語で監督した方が適切に指導できる。讀んだ本のタイトル、作者の名前、出版社の名前、讀んだ日付、ページ数、何分で讀んだのか、どれくらい楽しかったかを◎や☆というマークで記録だけつけるように指示する。読書記録は自分のためでもあることを説明し、他人の記録を写して教員にみせるような、「勉強しているふり」は成果に繋がらないと学生に説明することも必要だ。教員は読書記録を参考にして指導する。

9) 毎日。少しでも毎日読み続ける。最初は1週間に約50頁。次第に70頁、最終的に100から150頁を目標にする。少なくとも、毎日30分から1時間は読書し、1週間に100頁から150頁を目標とする。まず5000頁を目指す。最低5000頁は読まないが目立った結果はでないからだ。i+1 (アイプラスワン) の英語を大量にインプットすると、次第に英語が分かるようになり、「分からない」と以前は思っていたことも分かるようになり、そうすると、アイの部分がかんたんと大きくなるので、プラスワンの部分も次第に大きなチャンクで吸収し消化できるようになる。

読めば読むほど聞けば聞くほど習得が加速しながら進む (Lee, 2009)。

10) 辞書。辞書の利用を禁止してはいけない。無理に推測させたり、「分からない所は飛ばせ」という指導は無謀だ。飛ばして読んでも良いのだという指導は誤解が生じる。1頁全部飛ばしたり、1章全部飛ばしたりする学生も出てくる。そのうち、ほとんど読まないで、読んだふりをする学生も出てくるからだ。辞書の使用は自由にさせる。辞書は使いたくなければ使わなくて良い。使いたい場合は使うと良いと説明するが、肝心な所は、学生が本を楽しく読んで理解したかという点であるから、辞書はその目的を可能にするなら、使った方が良いのだ。

11) 完読を要求しない。分からない単語が多すぎると感じて、内容が分からなくなって読むのが嫌になった本は返却するように忠告する。時間が限られている学校教育では、時間を無駄にしたくないからだ。

12) 単語帳。意味が分からない単語を辞書で調べてそれを単語帳に書き写すのを禁止しない。そのような方法を好む人は単語帳を作れば良い。電子辞書には履歴が残るものがあるので、それを単語帳代わりに使えるかもしれない。しかし、単語帳を作って単語をおぼえるようにという指導はしない。そういう意識的な作業は勉強している気にさせて満足させるだけで実際にはそれほど効果がないような気がする。

第二：多読を提案する理論

多読について、「良いと思うから」とか「自分は読書をすることで良い体験をしたから」とか、「昔から世間で読書は良いと言われているから」とか、「よその学校でも始めたから」という個人的な理由ではなく、多読は、5つの仮説から構成されているインプット理論が基盤になった習得方法であることを理解することは必須だ。多読を始める教員にとって理論を提案した本人が書いた本を読むのは当然の準備だ (例：Krashen, 1985, 2003, 2004, 2011)。第三者から聞いたことを鵜呑みにするのは危険だ。日本語に訳された解説書を読んだ人から説明を受け、仲間同士で質問し合い、情報を交換するだけでは心細い。実際にそれを提案している人が書いた著書や論文を読んで理解を深めなければ誤解が生じる。誤解すれば実践方法がずれてくる。

インターネット上に多くの論文が無料で公開されている。インプット理論を提案した Krashen の論文のサイトは常に新しい論文が掲載されている (<http://www.sdkrashen.com/>)。近年は講読料金が無料の第二言語習得に関するジャーナルや研究者のサイトで出版論文がネット上で無料で入手できるようになった (例：Reading in Foreign Language: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>; The International Journal of Foreign Language Teaching: <http://www.ijflt.com/>)。高額なジャーナルや価格の高い参考書を入手できなくても、オンラインで情報伝達が一瞬で可能になっている。近い将来は低価格のe-Bookの時代になる。オンラインだけで情報を得るにはまだ情報量が少なすぎるが、興味のある人には誰にでも速く情報が行き渡る時代になった。そういう手段で最新の調査結果を入手して、効果と効率について知識を得ることが進歩発展前進につながる。

自分の経験や意見、あるいは、単なる噂を信じて授業をする時代はもう終わらなければならぬ。約30年前に出版された「Writing」という本の序文にこう書かれている (Krashen, 1984)。

何年か前に同僚のEd Fineganと僕は、僕が教えていた大学で働いている作文の教員達と一連の議論をしていた。僕たちの目的は単に作文の教え方について当時使われている最新教授方法を知りたいと思っただけだった。質問に答えた教員達は、有名な南カリフォルニア大学の大学院博士課程に在学している最高の資格を持ったESLプログラムの作文の教員達だった。15人に質問をして15の違う回答を得た。彼らが答えた作文を教える方法というのは、今週はこのテーマで作文書くという伝統的な方法から、教員と学生が面談しながら書いて行くGarrisonメソッドと呼ばれる教授方法までであった。何人かの教員は日記を利用し、何人かは新入生用の読書教材を利用し、何人かはNews Weekを学生に読ませた。一人の教員は“Zen and the Art of Motorcycle Maintenance”という本を教材として使った。何人かは読書を全くさせなかった。何人かはProblem Solving Techniquesという方法を使った。何人かはLiteracy Criticism (文学批判) をし、何人かは単語や文法の練習をさせた。そういう方法を使う理由を尋ねると、彼らの答えは次の事が基盤となっていた。最初に噂、次に流行、最後に伝統だった。

彼らがその方法を使う理由は、「同僚が使っていて効果がありそうだと聞いたから」というものだった。もっと一般的だったのは、自分たちが学生の時に教えられた方法で教えているというものだった。どの教員も、「その方法が調査研究の結果、効果があるという報告だったから」とか、「現在の理論がそれを指示しているから」と答えた教員は一人も居なかった。彼らは博士課程の大学院生であったからその時点での理論については知識があったにも関わらずだ (p.1)。

Krashenはこのあと、序文で、「今まで明らかな理論がなかったから、作文力はどのようにして養成されるのかという理論を自分は提案し、それにそった実践方法を提示する」として、この「Writing」を出版した。彼の理論というのは言うまでもなくインプット理論である。そこでKrashenは、作文力というのは読書力を養成した結果の能力であるから、まず作文を書かせるのではなく、大量の読書をさせることが早道であると主張した。

ところが、実際には、今でも、噂や個人的な経験や考えがまるで「確立している原理」(Axiom)であるかのように扱われている (Krashen, 2004a)。例えば、作文力を養成する方法に間違いを添削して書き直させるという伝統的な方法があるが、「間違い直し」は効果がなく、添削方法のいろいろな種類を調べてもどれが効果があるとも言えない (Robb, Ross, & Shortreed, 1986) という先行調査のあと、教員にとっても学生にとっても時間も労力も無駄であり、作文力向上には読書が原因であって、添削は作文力向上に効果がないという調査結果が1995年から10年の間に報告がされて (Truscott, 1996, 1999, 2004; Mason, 2004; Lee, 2001; Lee & Hsu, 2009)、一時その方法は葬られたかのようにみえたが、添削は効果があるという意見が最近墓場から生き返った。

主要な学術雑誌が「添削は効果がある」という研究論文を最近掲載したのだ (Hartshorn, Evans, Merrill, Sudweeks Strong-Krause & Anderson, 2010; Evans, Hartshorn, & Strong-Kraus, 2010)。

ところが、上記の「添削は効果がある」という調査報告を詳しく読んでみると、結果報告を

そのまま信用できない点がいくつかある。実験後にdelayed post testを実施していないのがまず一つ。更に、添削をしないで違う方法を使ったらどうなるかというコントロールグループを使って調べていない。「間違いをくまなく直して返却する方法」と「教員が必要だと認めたところだけ直す方法」を比べたら、間違いを多く直してもらったグループの方が文法の正確さにおいても作文の流暢さにおいても統計学上勝っていたという報告だが、添削にかかった時間、学生が書き直した時間についての情報も報告されていない。それらを考えるとこの結果が示す伸びは効率が良かったとはいえない (McQuillan, 2012) ばかりか、このようなマイクロな部分の差を調べることは、その基本的なアプローチが適切だという場合にはその報告は役にたつが、効かない薬を二つ比べているような調査は実際に教室で使う方法として役に立たない。

Krashenは1997年に出版したForeign Language Education: The Easy Way (絶版) の中で、作文の添削を含むアウトプット方法よりもインプット中心の習得方法の方が習得速度がFASTERである(効率が良い)とすでに明言し、最近出版したFree Voluntary Reading (Krashen, 2011) では、「読書方法は効果があるということは分かっていたが、今では更に大きな威力があるということが調査の結果明らかになってきた。しかし、伝統的な方法は昔もあまり効果がないと言われていたが、今や、もっと効果がないということが今まで以上に判明してきた」(p. vii) と、序論で断言している。

多読授業を始める教員は、その理論と調査報告について正確な知識を得ておかなければ、伝統的な考え方に影響を受けて、伝統的な多読や折衷多読を実践するようになる。

第三：オリエンテーションと最初の指導

社会が求める英語力について学生に紹介し、インプット多読で中級に達することができることを、調査結果を示しながら説明する。従って、授業の目的、達成方法、理論と実践、その効果、評価方法を学生に提示する (Lee, 1998; Mason, 2008)。達成方法は1週間に100頁の読書方法だと伝えると拒否反応を起こす学生も居る。今まで英文和訳で否定的な体験を味わってきたからだ。

それでも、最初に彼らが簡単に読める本を体験させると、まずは学生を安心させることができる。それから今までの方法との違いや習得方法、そして、その効果について説明をすると、一応納得する。始めると、学生にとってインプット多読は、経験のない方法で、今までのように苦しみを伴う学習方法ではないから、学生は「本当にこれで良いのだろうか」と心配になる。まるで楽しく遊んでいるかのような印象を与える読書方法は一部の学生に不安を与える。それで、理論を説明し、其の実践方法の必要性を説き、その効果と効率の検証結果を紹介すると、信じて続けてみようという気にさせる (Krashen, 2007)。読書だけで作文も文法も単語も習得できると説明する (Mason, 2008; Mason, in press) と希望や期待感を持つようになる。他国で実施された研究結果も紹介する。例えば、台湾では、読書だけをさせたグループ (1) と多読に補助活動 (Supplementary activities) をさせたグループ (2) と従来の方法でリーディングを教えたグループ (3) を2つのテストを使って比較した時 (EPERとCSEPT=College Students English Proficiency Test)、読書だけ実践したグループ (1) の伸びが一番大きかったという高

校での報告についても紹介する (Smith, 2006)。英語の本を読んでいるだけで英語の成績が上がるとは信じがたいかもしれないが、実はそれが一番効果があり、効率が良いのだ (Krashen, 2003, 2004b; Lee, 2007, 2009; Mason, 2004, 2006, 2007, 2011; Smith, 2006, 2011) と説明すると、まず一学期間はやってみようという気にさせることができる。1ヶ月続けると、自分の読書力に違いを感じるようになる。最初は読めなかったレベルの本が読めるようになると、嬉しくなると、続けるようになる。

このように案内しても、学生はこの読書方法に対して不安だけでなく疑いも持つ。テストに合格することや標準テストに高得点をとる事と英語の上達を同一視している学生もいる。ほとんどの学生たちが「英語を上達させるには、練習問題をしたり、テスト練習のテープを聴いたり、書いたり喋ったりすること」が英語習得には必要だと信じている。単語帳を作成するのも彼らは勉強の一つだと思っている。単語は書いて覚えるのが一番だと教えられている学生も大勢いる。そういう学生に読書を薦めると「テスト勉強になっていないのではないか」と不安になる。そこで、体験者からの経験談を聞かせたり読ませたりする。どういう順番で、何冊づつ多読教材をこなしていくのかを説明する。記録をつけさせ、それを参考にしながら個人的に指導する。激励しながら一学期を終わらせる。学期末にテストをして、英語力の伸びを実感させる。成功体験が休暇中の読書に繋がる。

「分かるインプットが練習だ」と学生に常に語ることも助けになる。テスト準備のためにわかる英語を読む練習をするのだと説明する。納得させるには時間がかかる。インプット多読を通して、理解できる英語を頭にインプットすることがテスト準備だと説明しても、「本を読むだけで？」と学生はなかなか信じない。本を読むというのは字の上に目を走らせる事だと思っている学生もいるからだ。

学期の前半で「なぜ読書を通した授業をするのか」ということを理解しなければ、彼らは読書方法に不信感を抱き、要求された読書量が不満につながり、結局目的達成に必要な読書量をこなさない。学習方法が今までの方法とは違うので、習得方法に対する理解に導き納得させて彼らの協力を約束させることは成功には不可欠である。社会が必要とする英語力の説明、授業到達目的、目的に達する方法、評価方法を納得させ、実際に誰がどれくらいの読書量でどれくらいの期間でどれくらい伸びたかを説明して、協力関係に入って授業を開始する。毎週個人的な学生の指導は欠かせない。

実際にそういうオリエンテーションを経験しなかった学生と経験した学生との比較を行った場合、協力関係に自主的に入った学生でなければ読書が少ないので、成績があがらないという結果になった (池田 & Mason, 1996)。最初にオリエンテーションをしても、次第にその印象は薄れていくので、その必要性などを「定期的に」授業中に解説し、学生に対して応援演説 (pep talk) をすることも重要である。学生の意欲に直接影響を与えるからだ。しかし、最も大切なのは、面白い本である。面白い本があれば、やる気は要らない。面白い本がやる気をおこしそれを養うからだ。先輩の体験を聞いたり読んだりするのも理解や納得に繋がる。また、そういう説明は頻繁に行うことも必要だ。最初の印象も時間が経つと共に消えて行く。頻繁にバップトーク (激励の演説) を授業の最初に行うのも役に立つ。

第四：個人指導

個人指導は大切だ。読書をするように勧告しながら、学生の読書課題についてフォローをしないしていると学生は読書をしなくなる。読書を宿題に出した後、アフターサービスをしないと失敗におわる。インプット多読は、彼らにとって初めての勉強方法なので学生はやり方がわからないから、フォローがないと興味をすっかりなくしてしまう。親切なサービスが必要となる。ところが、1週間に1回の授業で50人の学生が受講した場合、個人的な指導は徹底できない。易しいと思って提供した本が学生にとっては難しくて読めない時もある。またそれを見破れないことがある。学生が遠慮して教員に相談しないこともある。時間はかかるが、学生が座っている場所へ出かけて行って、軌道に乗るまで一人一人相談を受けて個人指導をするということが大切である。

第五：読まない学生への対応

母国語である日本語でも読書をしない学生が、外国語である英語で読書をするはずがないから、インプット多読は難しいという意見がある。しかし今までの方法でも宿題をさせ、予習や復習をさせるのは容易ではなかった。インプット多読が効果の高い効率の良い方法だと解った今、今度はどのようにしたら読ませる事ができるかについて議論は進んでいる。沢山読ませることが出来ないから、伝統的な方法も混ぜて、折衷多読をするというのは、実践上仕方ないことなのかもしれない。しかし、読ませる工夫もするべきだ。伝統的な方法でも多種多様な指導を教員は考案してきたのだ。

宿題として課題を出しても家で読まないかもしれないからと、授業中に時間を与えて読ませるのは良い。授業中に読書をしないで学生は読書をしているふりをしているという心配があるかもしれないが、大体の学生は読む。実際に読んでいるのかどうかを厳しくチェックする必要があると心配する人たちがいる。それで、粗筋を書かせたり、口頭で発表させたりという方法が取られることもある。しかしインプット多読がうまく行かないのは、学生が読むふりをしているのではなくて、以下の4点である (Krashen, 2012a)。

1. 読書教材が難しすぎる
2. 本の冊数が少ない
3. 面白い本がない
4. 学生が評価を恐れる

まず読書環境の準備が必要だ (McQuillan, et al., 2001)。本があれば学生は読む。難しい英語の本ではなくて、まず分かる易しいしかも面白い本を大量に揃える。本の数が多い事と読書量は正比例する (Von Sprecken & Krashen, 1988)。それから、座って本を握って静かに読ませるといふ点だ。一度図書館に連れていくことが本を読むきっかけにもなる。インプット多読を指導できる教員が必要だ。この2点が成功に大きな影響を与える (Krashen, 2004b; Siu-Runyan, 2011)。

読後は記録を残す程度にして読書に対する責任を負わせない。読後に本の感想を簡単に分かち合うという側面から学生の進歩を評価する。長い粗筋を要求したり英語で書かせたり、内容について質問をしたりテストをしたり、学生間で討論させたりしない。学生がそれを望むまで待つ。学生が本から離れていかないように注意をすることが必要だ。不安な学生はすぐに読むのをやめるからだ。学生は常に不安だ。どんな本を読んだらいいのか分からない。正しく理解できているのかどうか心配する。自分は指導されたとおりにできているのだろうか。自分のしていることは目的達成にかなっているのだとうか不安がる。読後学生と感想を分かち合って彼らの理解が正しいと分からせてやると安心する。安心感、達成感、充実感から湧き出る喜びが再度図書館に足向ける勇気となる。

また、“Homerun Experience” (Von Sprecken, Kim, & Krashen, 2000) の体験をすることは、大きな助けとなる。英語による読書で大きな成功感を一度体験すると、それが嬉しい満足感に繋がるので手が勝手に本に伸びるようになる。最初の授業で、「成功できるかもしれない」という希望を持たせ、時々ホームラン体験ができるように面白い本を推薦するのだ。毎回そういう体験ができるわけではないので教員が時々面白い本や分かる本に導かなければならない。本を読んで楽しかったという体験を何度もさせることが成功に導く。なぜなら、人間は、楽しいことはまたしたくなるからだ。

評価は学生が自分の成長を明らかに実感できるようなテストを実施する。英語力が測れる ValidでReliableなテストを準備する。自分の伸びをテストで実感できればそれが励みとなってまた次に進める。自分が上達しているのが分かれば、もっと頑張ろうという気になる。

学生を読む気にさせる最後の条件は、学校と同僚からのサポートである。学校が多読読本を大量に図書館に設置し、他の教員達の励ましもあると、学生は続ける意欲を維持できやすい。

また、このインプット多読方法を授業を始めれば、教員は学生と一緒に自分の英語能力も伸ばせる。教員は学生より英語力があるので、読書を一緒に始めることで学生よりずっと速く読解力や読書スピードが伸び、すぐにインプット多読方法のエキスパートになれる (Cho, 2004, 2012; Cho & Krashen, 2002; Lee, 1998; Krashen, 2004b)。読書を通じた言語習得過程を体験すると、教員は必ず学生に勧めたくなる。読書を薦める教員が指導すると学生は読む気を持続できやすい。

第六：教員資格

学生を授業中に読書だけをさせている授業を参観すると、教員は仕事をしていないように見える。しかし、学生の英語能力を大学の2年間でTOEIC600点までに上げようとする仕事は楽な仕事とは言えない。インプット多読方法を使用する教員の仕事内容は教科書を使う授業と比較すると異なる。授業中に読書をさせる場合、授業中教員が講義をしていないので、教員の仕事内容は表面上現れてこないが、以下は大学でインプット読書授業を運営する教員の仕事内容および条件といえると思う。

- 1) 先輩としての模範。教員は、「自分は英語で本を読むのを習慣にしている」という模範を

示す。

- 2) 英語についての知識。英語の規則を全員に黒板を使って教えないが、個人指導をしている時に文法や単語の意味などを説明できる文法知識がある。
- 3) 多読教材についての知識。少なくとも100の多読用読本のタイトルを揃える必要があるので、教員はその100冊について知っておく必要がある。また、本が増えるごとにその本について内容を知る。
- 4) 授業内容を学生に合わせる。毎年入学してくる多種多量な学生に合わせて授業内容や進め方を適応させる。
- 5) 指導力。学生の問題を発見し、学生の能力と学生の目標に従って忠告や本の推薦ができる。
- 6) 日本語能力。インプット多読は最初のオリエンテーションと軌道に乗せる指導時に日本語が必要になる。「初級」から「中級の下」レベルの日本人の学生を教えるとき、日本語を使用しないと納得できる説明が難しい。習得過程において学生と相互理解が必要だ。例えば、学生がある本の特定の箇所が分からないと質問した時に、学生は英語で自分の分からない所を教員に説明できない。教員は日本語に訳したり、文法を説明したりしなければならないかもしれない。日本語を使ってその文の前後についても説明が必要な時があるかもしれない。また、単語一つにしても説明が複雑な場合がある。また、飽きてくる時期の対応にも日本語が使えないと相互理解が難しい。多読授業は、学生にとって最初は目新しいので面白いと思って始めるようだが、次第に慣れてきて学生生活が忙しくなると、課題の読書から遠のいて、読書量が少なくなってくる。そういう時に易しい面白い本を推薦し叱咤激励し軌道修正せねばならない時期がある。お互いに信頼しコミュニケーションがうまくとれている場合でも読まなくなる時期が来るからだ。
- 7) 授業評価。提供する授業の効果を主観的に客観的に評価できる能力。

5. さいごに

多読には3つの違った方法がある。「インプット多読」は「伝統的な多読」や「折衷多読」とはその基盤となる理論が違う。その違いを理解していなければ、伝統的な多読に戻ってしまう。すると補助活動が多くなり、実際の読書がなおざりになる。学生は十分に読書をしないことになり、すると読書の効果は期待するほど現れない。また、効果のある効率のよい読書授業の成功のためには、十分な量の本が揃っていることが必要であり、学生を指導する教員が要る。教員がする指導内容は第一にオリエンテーションと初期の指導であるが、これは学生を軌道に乗せるために重要である。他にもいくつかの条件があるが、これらの条件を満たし、理論に従って方法を応用すれば、インプット多読は威力を発揮する。成功するためには、読書をしない学生が出ないようにすることであり、その問題に対処するためには何に注意すべきかを本稿で説明した。学生が読まないのは、読める本がなかったり、教員の準備不足や、適切なアフターサービスを提供できないのが原因だ。読書環境を整えて、「言語習得の原因は理解できるインプットである」というインプット理論の基本をないがしろにしないで、資格のある教員ができるだけ多くの面白い本のある環境で、丁寧親切な個人指導をしながら週に100～150頁読ませるこ

とが成功につながる。

References

- Atwell, N. (2007). *The reading zone*. New York: Scholastic.
- Cho, K.S. (2004). Teachers' voices in EFL teacher training: Reactions to a sustained silent reading experience, *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 17-20.
- Cho, K. S. (2012). Overcoming fear of reading in English. The astonishing impact of a short SSR experience. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1).
- Cho, K. S. & Krashen, S. (2002). Sustained silent reading experiences among Korean teachers of English as a foreign language: The effect of a single exposure to interesting comprehensible reading. *Reading Improvement*, 38(4), 170-174.
- Constantino, R. (1995). The effect of pleasure reading: Passing the TOEFL test doesn't have to hurt. *Mosaic* 3(1): 15-17.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Eagleman, D. (2011). *Incognito: The secret lives of the brain*. New York: Pantheon Books.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Evans, N., Hartshorn, K. J., & Strong-Krause, D. (2010). The efficacy of dynamic written corrective feedback for university-matriculated ESL learner accuracy. *System*, 39, 229-239.
- 林 公 (1993) 朝の読書が奇跡を生んだ 高文研出版社.
- Hartshorn, K., Evans, J., Merrill, N. Sudweeks, R., Strong-Krause, D., & Anderson, N. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy, *TESOL Quarterly*, 44(1), 84-109.
- Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41, 87-106.
- Ikeda, M., & Mason, B. (1996). The practice and effect of an extensive reading program at university. *Bulletin of the Chubu English Language Education Society*, 24, 229-234.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory, and application*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education: The easy way*. Culver City, CA.: Language Education Associates.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004a). *The power of reading: Insights from the research*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004b). Why support a delayed gratification approach to language education? *The Language Teacher*, 28(7), 3-7.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Westport: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2012a). The rout to academic language. A lecture delivered at Temple University, Osaka Campus, Osaka, Japan, July 4, 2012.
- Krashen, S. (2012b). Sustain silent reading debate. A paper presented at the 45th Colorado Council of International

- Reading Association Conference on Literacy, February 1-4, 2012, Denver, Colorado. *Teaching* 3(2): 23-29.
- Krashen, S. (in press). The compelling (not just interesting) input hypothesis. *The English Connection (KOTESOL)*.
- Krashen, S., & Brown, C. L. (2007). What is academic language proficiency? *Singapore Tertiary English Teachers Society*. 6(1), 1-4.
- Lao, C., & Krashen, S. (2008). Heritage language development: Exhortation or good stories? *The International Journal of Foreign Language Teaching* 4(2): 17-18.
- Lee, S. Y. (1998). Effects of introducing pleasure reading and language acquisition theory On students' attitudes toward the English class. *Studies in English Language and Literature*, 4, 21-28.
- Lee, S-Y. (2001). *What makes it difficult to write: Theory, research, and implications*. Taipei: Crane Publishing Company.
- Lee, S. Y. (2007). Revelations from three consecutive studies on extensive reading. *Regional Language Center (RELC) Journal*, 38(2), 150-170.
- Lee, S-Y. (2009). Extensive reading as a means of language acquisition and language teaching. The Third International Online Event: Designing for the Future (yourschoollibrary.org) .
- Lee, S. Y., & Hsu, Y. Y. (2009). Determining the crucial characteristics of Extensive Reading programs: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 12-20.
- Mason, B. (1987). The effect of self-selected reading program on the results of the TOEIC, Paper presented at the 26th JACET National Conference, Kyoto, Japan, October, 1987.
- Mason, B. (2004). The Effect of Adding Supplementary Writing to an Extensive Reading Program, *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 2-16.
- Masno, B. (2005). Extensive Reading; Why do it, how to do it, how not to do it. *ELT NEWS June 2005*. <http://www.eltnews.com/features/special/031.shtml>
- Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone, *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 2-5.
- Mason, B. (2007). The efficiency of self-selected reading and hearing stories on adult second language acquisition. In "Selected Papers from the sixteenth international symposium on English Teaching". English Teachers' Association / ROC Taipei, November 9-11, Pp. 630-633.
- Mason, B. (2008), *Free voluntary reading and fairy/folk tale listening*, second edition. Kanagawa-ken, Japan: Seizansha.
- Mason, B. (2011). Impressive gains on the TOEIC after one year of comprehensible input, with no output or grammar study. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1).
- Mason, B. (2012). Impressive gains on the TOEIC with no output or grammar study. Paper presented at The Korean Association of Primary English Education (KAPEE) International Conference, Busan, Korea, January 14, 2012.
- Mason, B. (in press). Efficient use of literature in second language education: Free reading and listening to stories. In J. Bland and Christiane Lutge (Eds.), *Children's Literature in Second Language Education*. London, UK: The Continuum International Publishing Group Ltd.
- McQuillan, J. (2012). All Correction, All the Time: Is Written Error Correction Worth the Effort? The Backseat Linguist Commentary on research in second language acquisition and language education. <http://backseatlinguist.com/blog/>
- McQuillan, J., Beckett, J., Gutierrez, L., Rippon, M., Snyder, S., Wager, D., Williams, G., And Zajec, E. (2001). If you build it, they will come: A book flood program for struggling readers in an urban high school. In B. Ericson (Ed.), *Teaching Reading in High School English Classes*. Urbana: National Council of Teachers of English.

- Miller, D. (2009). *The book whisperer: Awakening the inner reader in every child*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley Imprint.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of 4 year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Norretranders, T. (1991). *The user illusion: Cutting consciousness down to size* (translated by Sydenham). London: Penguin Books.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on ESL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.
- Shin, F. (2004). Books, and not direct instruction, are the key to vocabulary development. *Library Media Connections*, 22(4), 20-21.
- Smith, K. (2006). A comparison of “pure” extensive reading with intensive reading and extensive reading with supplementary activities. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 12-15.
- Smith, K. (2011). Integrating One Hour of In-School Weekly SSR: Effects on Proficiency and Spelling. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1).
- Siu-Runyan, Y. (2011). Public and school libraries in decline: When we need them. *The Council Chronicle, The National Council of Teachers of English*, September, 28-29.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”. A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of error correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- Von Sprecken, D., & S. Krashen. (1998). Do students read during sustained silent reading? *California Reader* 32(1), 11-13.
- Von Sprecken, D., Kim, J., & Krashen, S. (2000). The Home Run Book: Can One Positive Reading Experience Create a Reader? *California School Library Journal* 23(2), 8-9.