

学習日記に見る大学1年生の関心の向き先— 多読に関心は向くのか

松田 早恵

【要約】

本研究では、大学1年生が一学期間に渡って記録した学習日記を研究材料に、そこに表れた多読への関心や学習目標（オリエンテーション）について分析する。学習日記は、学習者がその時点で重要だとみなしている事柄を見出すのに有効だと考えられており、言語学習の隠れた側面を発見する手法としても用いられている。今回、英語授業の一環として学習日記を課し、提出された日記から何が汲み取れるのかを観察した。日記研究は一般化が難しいと言われているが、1年生46名分の学習日記を分析することで、大学1年生に特徴的な傾向を見出すことができるかを探った。その結果、長期的な目標に取り組む余裕がなく日々の課題をこなすのに精一杯である1年生の様子が汲み取れた。多読に関しては、入学時にその意義を説くことで学生にある程度のインパクトを与えることはできるが、その関心を学期中に渡って維持させ、多読活動に関わらせることは容易ではないことがわかった。

【キーワード】 多読、日記研究、動機づけ、学習目標（オリエンテーション）

1. はじめに

全国大学生生活協同組合連合会（2012）の調査によると、2011年の大学生の一日の読書量は、「0分」が36.7%で、「30分未満」を合わせると51.8%にも上った。若者の本離れ、文字離れが叫ばれて久しいが、それは母国語だけでなく外国語にも言えることであり、大学の英語教育にも影響を与えつつある。石原・西納・時岡・吉村（2010）は、1994年度と2008年度に実施した大学生の英語力学力調査を比較したが、その結果は学生の読み書き経験や能力が二分化していることを示唆している。

昨今、英語の多読に関する書籍が数多く出版され、雑誌でも特集が組まれるなどして多読活動に注目が集まってきている。英語学習に関心の高い人はそのような流れにも敏感だろうが、果たして大学生はどうだろうか。また、多読以前に、「読むこと」に関心があるのだろうか。松田（2010）が1年生から4年生までの153名を対象に行った調査によると、大学生が一番伸ばしたいと思っている英語のスキルはスピーキングであり、次にボキャブラリーやリスニングであった。リーディングやライティングの優先順位は概して低い。

本論では、大学1年生の前期に課した学習日記を研究材料に、大学1年生の関心がどこにあるのかを探ってみる。また、学期初めに多読の意義を説き、多読活動を勧めた場合、学生は多読に関心を持ってくれるのか。またそうだとすれば、その関心は学期中維持できるのかを観察・分析する。

2. 学習日記研究

元々大人が子どもの発話を記録する形で行われてきた日記研究は、Baily（1990）やNunan（1992）らにより、外国語学習者を対象にした研究にも用いられ始めた。学習者本人が日記をつけ、後に自ら分析するケースもあるが、一般的なのは、学習者が記録したものを第三者が分析する方法である。

日記の形式に関しては、Carson & Longhini（2002）が用いたような自由記述の場合が多いが、Nunan（1996）のように、ある程度フォーマットを決めたほうが妥当なデータが集まると唱える研究者もいる。Halbach（2000）は、折衷案として、ある程度は形式を定めるが、自由記述欄も残すという形を取った。

日記研究の問題点としては、学習者の記述が主観的になり得ること、一貫

したデータが集まりにくく、また、分析に時間がかかること、一つの日記を分析しただけでは結果の一般化は難しいことなどが挙げられている。しかし、一方で、Matsumoto (1987)、Nunan (1992)、Usuki (2001) らは、日記研究の限界を踏まえた上で、その長所を主張している。日記研究は、言語学習の隠れた側面を見出せる、自然で効果的なデータの集め方だとも考えられている。Matsumoto (1987) は、日記からは、学習者にとって何が大切かを拾うことができると述べている。また、長期的な観察ができることから、学習者の変化を読み取ることができる。そのような長所を生かして、これまでに学習方略 (Carson & Longhini, 2002)、不安感 (Hilleson, 1996)、文化的感受性 (Peck, 1996)、信条 (Debreli, 2011)、到達感 (Matsuda, 2003)、動機づけ・学習目標 (Matsuda, 2004) などが日記を通して明らかになってきている。また、松田 (2012) は、大学1年生2名の多読日記を比較分析し、多読には性格や学習スタイルなどの個人差が少なからず影響することを見出した。さらに、Taguchi, Gorsuch, Takayasu-Maass, & Snipp (2012) は、上級の英語学習者が記録した学習日記を詳しく分析し、多聴を含む繰り返し読みの効果を報告した。

3. 動機づけと学習目標 (オリエンテーション)

Gardner & Lambert (1959) は、学習者の動機づけを統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) の2つに区別したが、研究が進むにつれ、彼らの社会教育的モデルがすべての学習環境に当てはまるとは限らないことが明らかになってきた (Oxford & Shearin, 1994; Kimura, Nakata, & Okumura, 2001; LoCastro, 2001)。そこで、多くの研究者は、研究対象としているグループに特有の動機づけを見出そうと数々の試みを行ってきた。また、動機づけのタイプと動機づけの程度を分けて捉えるようにもなり、前者を orientation (オリエンテーション; 学習目標)、後者を motivational intensity (動機づけの強さ) と呼んで区別する研究者もいる。Sawaki (1997) は、英語専攻の大学4年生を対象に39項目の質問紙調査を行い、8種類の学習目標と2種類の動機づけの強さを見出した。また、Yashima (2000, 2002) も同様の研究を行い、37項目の質問紙調査で9種類のオリエンテーションを見出し、そのうちの2種類 (Instrumental Orientation と Intercultural Friendship) が動機づけの予測

要因になることを報告した。

上記の質問紙調査は学期中の一時点に実施されたものだが、そこで観察された動機づけの強さやオリエンテーションは、時の経過と共に変化する可能性がある。Dörnyei (2001) は、動機づけの性質について次のように述べている。

When we talk about sustained, long-term activities, such as the mastering of a L2, motivation does not remain constant during the course of months or years. Rather, it is characterized by regular (re)appraisal and balancing of the various internal and external influences to which the individual is exposed. (p.16)

つまり、語学学習のように活動が長期に渡る場合は、動機づけはその間一定ではなく、様々な外的・内的要因によって変化するというのである。学習者の動機づけが恒常的なものでなく、その種類や強さが時と共に変化するということは、他の研究 (Berwick & Ross, 1989; Koizumi & Matsuo, 1993; Matsuda, 2004) などからも明らかになってきている。

4. 多読と動機づけ

高瀬 (2008, 2010) は様々な教育環境で多読を実践し、多読の情意面への効果を指摘している。多読を経験した学生の90%以上が、本の選択が自由で易しいレベルから始められる多読の方法を「楽しい」と評価している。難なく読める本を選ぶことで、読んでみたら読めた→楽しい→やる気が起こる→もっと読んでみるという好循環が起こっているとも言える。また、西澤・吉岡・伊藤・長岡・弘山・浅井 (2010) は、英語に苦手意識を持ちがちな工学系学生を対象に長期間の多読を実践し、TOEIC の成績にも表れるような成果をあげている。このように、学生の自信を回復し、英語嫌いをなくす意味でも多読は有効である。Mori (2002) は、Wigfield & Guthrie (1995) による第一言語でのリーディングの動機づけ理論を基に日本の大学生のリーディングの動機づけを探った。また、Judge (2011) は、多読に熱心な高校生 (英語上級者) 9名の読み方を2年半に渡って観察し、彼らに共通する要

因として、1) 小さい頃から母国語で本に親しんでいること、2) 自律性を高く評価すること、3) 理想の自己像に英語能力を組み込んでいること、4) 強く豊富な動機づけを持ちそれらが相互作用していることを見出した。

しかし、残念ながら現実としては、多読に熱心な学生ばかりではない。また、本を読むことが楽しいと思えたとしても、そう簡単に読み続けてくれるわけではない。高瀬（2010）は、多読を阻む様々な要因についても触れているが、学習者に起因するものとしては読書時間の不足が一番に挙げられるため、授業中に多読の時間を取ることを推奨している。

それでは、授業中に十分な多読の時間が取れない場合、初回の授業で多読の意義と方法を説明しただけで、学習者の関心を多読に向けることはできるのだろうか。もしそれが難しい場合は、その原因は何なのか探してみたい。

5. 本研究

5.1 研究目的

今回の研究では、大学1年生が1学期間に渡ってつけた学習日記を研究材料として、次に挙げる課題を探るものとする。

- ・最初の授業で多読のガイダンスを行い、その後自発的に読み進める方法を取った場合、学生はどの程度読むか。また、1学期間読み続けることができるか。
- ・記録される学習目標（オリエンテーション）には多読を含めどのような種類があり、またそれは週ごとにどう変化するか。

5.2 対象

対象は、外国語学部英語主言語の1年生が受講する以下の2クラスの学生計46名である。

- 1) 2012年度カレッジライティング前期：14名（6レベルの習熟度別、最上位クラス）
- 2) 2012年度スキルズトレーニング前期：32名（6レベルの習熟度別、上から3番目のクラス）

カレッジライティングは、履修者16名であったが、今回は日記を提出した14名のみを分析対象とする。スキルズトレーニングクラスは32名全員から提出があったので、計46名分の日記を分析対象とする。

5.3 授業方法

1) のクラスでは、教科書に *Write from Your Heart* (2004、三修社) を使用して、パラグラフライティングからエッセイライティングまでを目指した。授業では座席指定で隣の人とペアを組み、読み役が交互に図書館から読み聞かせ用の絵本を借りてくることになっていた。毎回授業最初の 5 分～10 分を使い、パートナーに読み聞かせを行ったが、それ以外には授業内での多読は実施しなかった。学生は多読マラソン（後述）に参加し、授業外に自力で読み進めた。

2) のクラスでは、教科書に *Step up with Movie English* (2010、金星堂) を使用した。カレッジライティングクラスと同様に、授業最初の 5～10 分程度をペアでの絵本読み聞かせに充て、残りの時間を教科書に沿った読解や口頭練習に充てた。全員が多読マラソンにエントリーした。

5.4 多読マラソン

追加の課題として、学生は授業初日に多読マラソンにエントリーをした。多読マラソンとは、著者が 2007 年から外国語学部の学生を対象に毎学期実施している活動で、自律的読者を育てることを目的としている（松田, 2010, 2012）。参加者は、学部事務室あるいは著者の研究室で学期始め（～学期中いつでも）にエントリーをし、読書記録表と資料を受け取り、自分のペースで好きな本を読み進める。読書記録表は、A4 の色紙に 1 ページあたり 15 冊の記録ができるようになっている。『読書記録手帳』（2005）から読みやすさレベル（YL）を削除した形式である。読んだ日にち、本のシリーズ、タイトル、著者、総語数、短いコメントを記録する。ページが埋まれば、2 枚目、3 枚目に記入し続ける。この読書記録は学期中学生が持っておき、学期末に事務室か著者に提出すれば多読マラソンゴールとなる。事務室に届いたエントリーシートや読後の読書記録は、著者のところに集約される。10 万語以上読んだ学生は、名前と読んだ冊数・総語数を張り出し、次の学期に表彰する。

今回の研究対象の学生は、筆者の担当クラスだったので、初回の授業で Nuttall (1996:127) の「良くない読み手の悪循環」(doesn't understand → reads slowly → doesn't enjoy reading → doesn't read much) と「良い読み手の好循環」(understands better → reads faster → enjoys reading → reads more) の図を見せ、「難し過ぎるものを読み、よくわからず、読む気を失く

す」辛い読み方と「内容をよく理解しながら速く読む」楽しめる読み方の違いを説明した。その他にも様々な研究結果が示している多読の効果を紹介し、英語力を伸ばすためにも教養を高めるためにも多読は有効であることを強調した後、多読マラソンに強制エントリーをさせた。さらに、多読の3原則—①辞書は(できるだけ)使わない、②分からない単語は飛ばす(意味を文脈から推測して読み続ける)、③面白く無かったら止める(他の本にする)—や読書記録法を説明した。初回授業の最後(約30分)には、図書館のリーディングラウンジへ学生を案内し、主なシリーズ本や絵本などを紹介した。毎回の授業でペアで読み聞かせる絵本は語数に記録してもいいことになっていたが、それ以外の読書の時間は授業内では取れなかったため、各自が授業外で読み進めることになった。語数は、5万語で10点を上限にボーナスポイントとして授業成績に加えることとした。

5.5 学習日記

松田(2012)は、2010年度にA4版の用紙を毎週配る形で多読日記(形式は指定、フィードバックは無し)を課したが、提出率が芳しくなく、また全体的に内容も希薄だったので、2011年度にはノートを配布し、自由記述式の学習日記に変えた。授業時間内に教員がチェックしてできる限りコメントを書いて返したのだが、記述量はそれほど増えなかった。自由記述形式というのも書きにくいようであった。そこで、今回は、Matsuda(2003, 2004)で用いた学習日記のフォーマットを用い、A4サイズの冊子形式で用意した。各ページには、A Weekly Language Learning Diary Week X(Xには該当週数を印字)と季節のイラストを加え、14週分を両面コピーして綴じた。学生が記述する項目は、以下の通りであった。今後これを「項目」と呼ぶこととする。

【指定項目】

- New things learned (grammar, vocabulary, idioms, pronunciation)
- My biggest success this week
- What I want to try harder on next week
- Outside activities using English (TV/movies/videos, reading, speaking in English)
- Comments

初回の授業で、学生には、毎週の英語学習活動を学習日記につけること、その中でも特に多読活動について報告することを指示した。また、使用言語に関しては、できるだけ英語で書くのが望ましいが、日本語でも良いとした。学習日記は毎授業の最初に集め、学生が作文活動をしている時や、映画を見ているときに教員がチェックし、できる限りコメントを書いて授業の最後に返却した。ただし、時間が無い時は、教員の印鑑だけを押して返却したこともあった。

5.6 データ分析

学期末に集めた日記の冊子にまずざっと目を通し、どのようなカテゴリーが表れたかを拾い出した。その結果、ほとんどが下に挙げた 14 種類のカテゴリーに入ることがわかった。カテゴリーの不明瞭なもの（例えば、「学部の English Party に参加した」など）や英語学習とは関係のないもの（アルバイトに関する記述など）のために「その他」のカテゴリーを作った。アルファベット順に並べると以下ようになる。[]内は、各カテゴリーを表わすコードである。

- 1) Assignment [A] : 他の授業も含めた課題・宿題・学習に関する記述
- 2) Film [F] : 映画に関する記述
- 3) Grammar [G] : グラマーに関する記述
- 4) Idiom [I] : イディオムに関する記述
- 5) Listening [L] : リスニングに関する記述
- 6) Music [M] : 音楽に関する記述
- 7) Negative response [N] : 「やっていない」、「何もない」などの記述
- 8) Pronunciation [P] : 発音に関する記述
- 9) Reading [R] : リーディングに関する記述
- 10) Speaking [S] : スピーキングに関する記述
- 11) Test [T] : TOEIC や英検など外部試験に関する記述
- 12) Vocabulary [V] : 語彙に関する記述
- 13) Writing [W] : ライティングに関する記述
- 14) Other [O] : 上記のカテゴリーのどれにも属さない、その他の記述

次に、再び全ての学習日記を細かく見ていき、記録された一文ごとにマークを入れていった。ただし、同じ週の同じ項目の中に同一の事柄に関する記載が二文以上ある場合はそれを一くりとして、該当のコードを一度だけカウントした。例えば、同じ映画に関するコメントが **Outside activities** に2文以上あっても F は一つとして数えたが、さらに同じ映画に関して他の項目 (**Comments** など) で言及している場合は、各項目で1回ずつ数えた。

6. 結果

6.1 日記提出率と読書量

表1は、全体の日記の提出回数と多読量をまとめたものである。目標を5万語としていたせいか、平均読了語数は5万語に近かった。平均読了冊数は30冊であったので、週あたり2冊は読んだことになる。

表1：日記提出回数と読書量

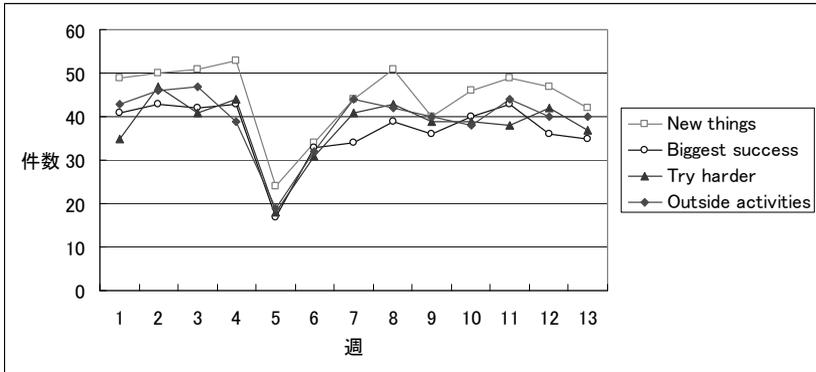
	日記提出回数	読了語数	読了冊数
平均	12.3	47,984	30
最大	14	181,275	85
最小	10	1,310	9

使用言語に関しては、同じ人物でも週によって日本語を使ったり、項目によって言語を変えたりするケースが見受けられた。そこで、1回あたり(1ページごと)の言語使用を調べ、英語、日本語、混合のいずれに該当するかデータを取っていった。総件数(ページ数)567のうち、日本語だけで書かれたものはわずかに7件にすぎず、英語だけで書かれたものが476件、同じページに日英交ざっている混合型が84件であった。「できれば英語、辛ければ日本語も可」としたせいか、80%以上の記述が英語のみでされたことになる。

6.2 項目別件数

先に述べた 5 つの項目のうち Comments を除いた件数の推移は図 1 のようになる。Comments には Other のカテゴリーに分類される件数が多く、英語学習に関係のない記述が目立ったので、図からは省いた。

図 1：項目別件数の推移



こうしてみると、どの項目も同じようなパターンを描いていることがわかる。つまり、総件数に若干の昇降が見られるものの、学生は一学期間に渡って、どの項目にも記録を続けたということである。5週目と6週目で落ち込んだのは、ゴールデンウィーク前後に提出が乱れたためである。全体的には、新しく学んだことの記述が若干多めで、成功に関する報告が少なめとなっている。

6.3 項目別カテゴリー

表2は、各項目に記載されたカテゴリーの件数をまとめたものである。

表2：項目別カテゴリー件数

	New things learned	My biggest success	Try harder	Outside activities	Comments	Total
Assignment	46	105	165	13	39	368
Film	0	10	22	166	30	228
Grammar	123	7	11	0	1	142
Idiom	86	6	4	0	3	99
Listening	12	15	30	13	1	71
Music	0	4	11	93	0	108
Negative response	18	64	4	54	6	146
Pronunciation	36	1	6	1	1	45
Reading	21	52	60	123	19	275
Speaking	2	21	25	59	13	120
Test	6	13	29	8	17	73
Vocabulary	272	56	75	2	8	413
Writing	3	2	3	2	1	11
Other	6	165	89	19	258	537
Total	631	521	534	553	397	2636

今回は日記の形式を指定したこともあって、項目によってはカテゴリーに偏りがあった。それぞれの項目に表れたカテゴリーを多かった順に8位まで並べると表3のようになる。()内は件数を示す。

表 3 : 項目別頻出カテゴリー順位 (括弧内は件数)

	New things learned	Biggest success	Try harder	Outside activities	Comments
1	Vocabulary (272)	Other (165)	Assignment (165)	Film (166)	Other (258)
2	Grammar (123)	Assignment (105)	Other (89)	Reading (123)	Assignment (39)
3	Idiom (86)	Negative response (64)	Vocabulary (75)	Music (93)	Film (30)
4	Assignment (46)	Vocabulary (56)	Reading (60)	Negative response (54)	Reading (19)
5	Pronunciation (36)	Reading (52)	Listening (30)	Other (19)	Test (17)
6	Reading (21)	Speaking (21)	Test (29)	Assignment (13)	Speaking (13)
7	Negative response (18)	Listening (15)	Speaking (25)	Listening (13)	Vocabulary (8)
8	Listening (12)	Test (13)	Film (22)	Test (8)	Negative response (6)

New things learned の項目では、ボキャブラリー、文法、イディオムが高位に入っているが、Biggest success や Try harder の項目では、Assignment が上位に挙がっている。Outside activities は、Film が群を抜いており、次に Reading が続いている。ただし、ほとんどの項目で 8 位以内に入っている Assignment (5 項目)、Reading (5 項目)、Vocabulary (4 項目) とは違い、Film はほとんどが Outside activities 項目内での記述であった。

6.4 カテゴリー別推移

それでは、次に、学生の関心が一学期間にどう変化したかを見るために、頻出上位のカテゴリー (Vocabulary, Assignment, Reading, Film) の推移を辿ってみる。図 2～5 は、各カテゴリーの記述件数を週ごとに示したものである。

図2 : Vocabulary

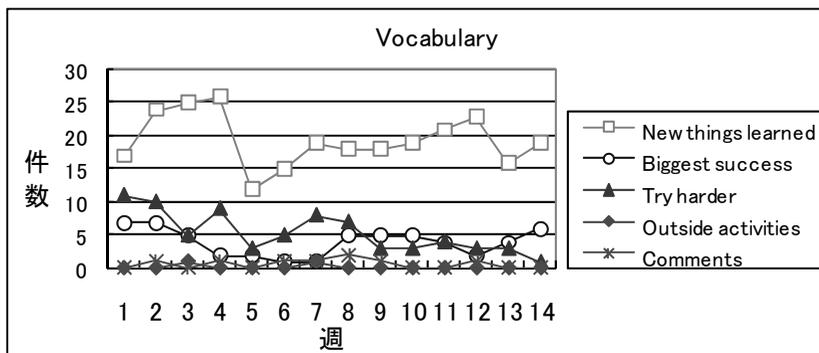
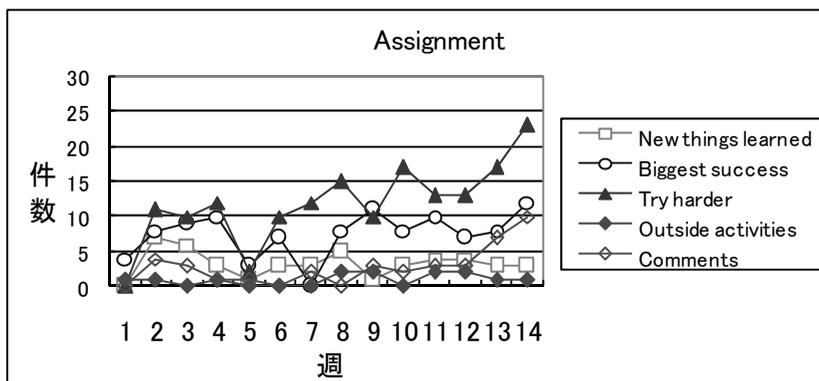


図2からもわかるように、Vocabularyに関する記述は、New things learnedの欄にされたものが多い。Try harderの欄にも少しは記述があるが、特にVocabularyの勉強に頑張りたいという記述はそれほど顕著ではなかった。Outside activityとして、語彙の学習を記録した学生もほとんどいなかった。

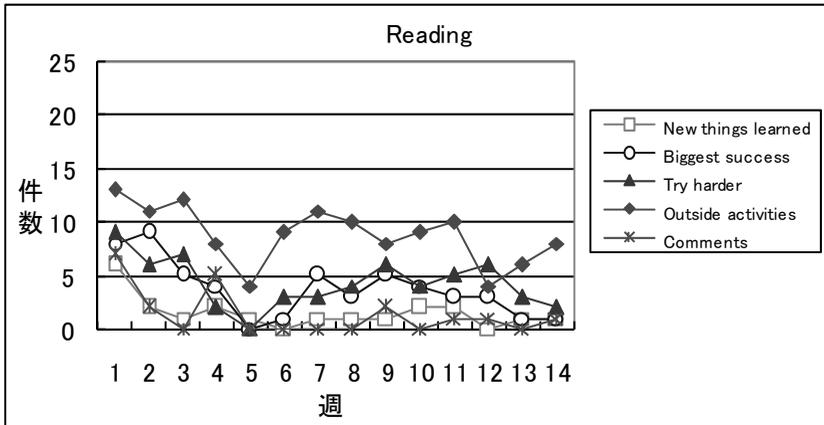
図3 : Assignment



Assignmentは、Try harderやBiggest successの項目に頻出した。学期末が近づくにつれて、出現数が増加していくのも特徴的である。英語の授業の小テスト、レポート、第二外国語のテスト、プレゼンテーションなどの課

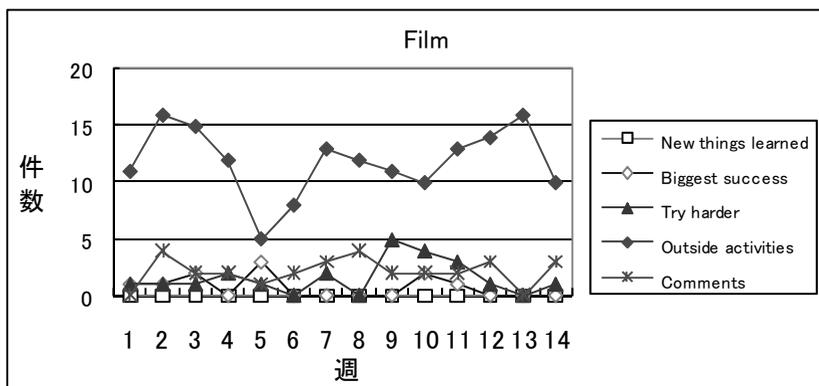
題が出るごとにそれを乗り越えることが目標となり、達成すれば **Biggest success** として報告される。「音声学のテストがあるのでいい点が取れるように勉強したい」「I want to do presentation very well.」というのが目標例で、“I tensed up at English presentation. But I was happy because I was praised by teacher.”「英語学の小テストでいい点が取れた」などが成功例である。学期の途中には、“I don’t know how to write reports.”などの不安も抱えているが、学期末には“I have a lot of test next week so I try to get a good grade on the test.”とテストを心配している。

図 4 : Reading



Reading に関しては、Outside activities 内での記述が多く見受けられた。また、Biggest success や Try harder の項目にも登場している。

図 5 : Film



スキルズトレーニングのクラスでは、映画を用いた授業をしていたが、授業外でも洋画に興味を示し、別の洋画を見た学生が多かった。1 週目の **Biggest success** の項に「洋画を字幕で見た」と書いていた学生がいたが、授業観察からは、洋画を見たことがない学生が少なからずいることがわかった。そんな学生も、**My biggest success** に“I watched the movie ‘Black and White’ in subtitle.”と記述するなど、洋画を課外で楽しみ始めたようであった。*Black and White* (邦題) とは、*This Means War* が原題のラブコメディである。

6.5 その他の記述

その他の記述からは、大学生活への(不)適応の様子、アルバイトや課題で学生がどんどん忙しくなっていく様子が見て取れた。中には、疲れが取れずに学習にやる気が起きないと告白するものもあった。特にゴールデンウィーク後の 6 週目に疲れた記述が多く、「最近何も感じないうちに 1 週間が過ぎていく。何もやる気にならない。5 月病だろうか」「たまらなく疲れているようだ。授業もバイトが少し休みたいくらい」「I just can't get rid of sleepiness every day because I have part-time job and studying.」などが報告されていた。その後も「眠い」「疲れた」という訴えは頻出し、10 週目には、“I'm sleepy every time because I go to bed after 2 a.m.”と睡眠不足を報告している。

また、所々に不安感も汲み取れた。1週目は、“I don’t still adapt college life. I feel little nervous.”や「広島にたまに帰りたくなります」という新生活への不安があり、2週目には「雨が降って憂鬱です。気分も落ちて、傘を差す気にならないです。いろいろあって疲れました。もう嫌なことが最近頭の上から雨のように降り注いでくるようで心がとっても痛いのです and I don’t understand English. I had to study English!」と精神的な落ち込みと授業への不安を抱き始める。4週目には、「英語の授業がおいていかれてるので本気で勉強しようと決めました。少しずつでも時間を増やせるように頑張っていきます。できない事にもう目を背けないように」と決意し、9週目には、「全然勉強が足りないし、できていないので今までのようなら無理だと思います。もっと頑張らないといけないので、必死になってやりたいと思います。というかやってみます」と宣言している。初めての1人暮らしで風邪を引いたりするケースも見られ、10週目には、“A cough doesn’t stop because I’m asthma!”との記述もあった。13週目には、「もうすぐテストがある。それに向け準備をしていかなければならないので、バイトの休みを取り、勉強体制をしいていかなければならない」とも述べている。

一方で、動機づけに繋がる記述もあった。学生は様々な目標を抱いており、1週目には、“I want to make many friend! I do one’s best but I am shy.”と言っていた学生は、3週目で“University life is very fun. My friends is very kind and funny So, I love them.”と報告している。また、外国やその文化に興味がある学生は、7週目で、“I want to go abroad. I want to learn about culture, language, and so on. So I will study English more.”と記述している。

7. 考察

7.1 学習日記の言語と形式

今回、使用言語は、「できれば英語で、ただし、辛いようなら日本語も可」としたところ、80%以上が英語を使用した。そのせいか表現が単純になりがちで、同じパターンが繰り返される傾向にあった。Usuki (2001) は第二外国語での日記記録が学習者の負担になり得る可能性を指摘していたが、それが今回は記述の短さに表れたようであった。項目を指定したことは、今回の分析を容易にはしたが、興味深い情報が拾えたかと言うと疑問が残る。英語

学習に特化すると情報がどうしても限定されてしまう。形式を自由にした方が、本来の意味での「学習者にとって一番大切なこと」が汲み取れたのではないかという思いも残る。しかし、一方で、前年に試みた、ノート形式での自由日記でもそれほどの量の記述がなく、内容も予想以上に希薄だったことを考えると、言語・形式以外の要因、例えば、石原ら（2010）の研究結果にあったような、学生のライティング力の低下の影響を疑わざるを得ない。

教員によるチェックとフィードバックの効果があつたとすれば、松田（2012）の時よりも日記の提出率が上がったことだろうか。毎回集めてチェックされるとわかると、学生は何かしらを記述して提出するようにはなる。ただし、授業の直前に書いている姿も多々見受けられた。コメントは、授業中、学生に課題をさせている間や映画を15～20分程度見せている間に急いで書いたが、時間的にかなり無理があり、満足のいくコメントにはなっていなかった。今振り返ると、焦点を外しているものもあつた。かといって、ゆっくり書くために教員が日記を持ち帰ってしまうと翌週に返すことになり、2週間に1回しか集められなくなる。Matsuda（2003, 2004）の時は週3回の授業中2回を著者が担当しており、日記を集めてしまっても同じ週内に返せたので、その違いは大きいように思う。もし今後学習日記を続けるのであれば、より効果的なシステムを構築する必要がある。

とはいえ、中には数週に渡って一連のやりとりをした学生もあり、授業で表面的に接するだけではわからないようなコミュニケーションができたという印象はある。また、学生の状況が分かった上で、その都度褒めたり励ましたりすることができたのも良かった。情報量は期待したほどは多くなかったが、そんな中でも **power of reading** ならぬ **power of writing** を再認識した。

7.2 大学1年生の関心の向き先

Vocabulary は、松田（2010）の調査でも上位にランキングしているように、学生が一番伸ばしたいと思っているスキルの一つである。「英語力＝語彙力」だと固く信じている学生もいる。従って、今回の総件数が1位となったことに不思議は無かった。

意外だったのは、**Reading** である。一般的には学生にとって優先順位の低い **Reading** だが、今回のカテゴリー別件数比較では上位に入った。初回の授業で多読の意義と方法を説明したが、多読の経験がない学生にとってはその

目新しさが少し効いたようである。日記からは、何人かが「本をたくさん読むことは英語の力をつけるのに良いことだ」と認識したことがわかった。特に **Outside activities** の項目に **Reading** の記述が多かったのは、課外多読を奨励したからだと思われる。授業内に自由読書の時間を充てることはできなかったが、授業の最初にペアで絵本の読み聞かせをしたことで、意識を「英語の本を読むこと」に向けさせ続けることはできたのかもしれない。読み聞かせの時間は傍から見ていてもほのぼのとした空気に包まれ、クラスの雰囲気や和むようであった。

その他に興味深かったのは、**Film** である。こちらも **Outside activities** の項目で頻出した。スキルズトレーニングの授業ではそれまで洋画をあまり見たことが無い学生が多いことがわかったが、学生が洋画を積極的に見始めたのは嬉しい発見であった。授業で映画を使うことがプラスに影響したのかもしれない。

ただ、やはり大学 1 年生の最重要関心事は日々の課題である。**Matsuda (2004)** からわかるように、学生はまず **Academic success** を優先するのである。高校までとは大きく異なるカリキュラムにおいて、大学 1 年生にとっては第二外国語を含む様々なクラスは新しい経験であり、その課題に振り回されるというのが現状である。今回も「小テストでいい点が取れた」、「音声学のテストがある」、「レポートの書き方がわからない」、「中国語のテストがあるので頑張りたい」、「プレゼンテーションが無事に終わった」など他のクラスの記述が多かった。また、学期末が近づくにつれて、不安とあせりが高まっていくこともわかった。そのことは、図 3 **Assignment** 中の **Try harder** の件数が右上がりになっていることからわかる。このような状況で学生を多読に集中させるのは難しい。高瀬 (2007:11) も、学生から「後期は専門科目の勉強に時間をとられるようになり、思う存分読書ができなかった。授業中 90 分を読書にあててほしい」とのコメントを得ているが、今回の学生は既に前期の後半で同じような経験をしている。あるいは、前期だからこそ 1 年生にとっては初めての期末テストということになり、余計に不安だったのかもしれない。

7.3 多読を促すもの・阻むもの

Yashima (2002) は、**Instrumental orientation** を動機づけの予測要因の

1つに挙げているが、今回の研究対象者も「多読をすれば最高 10 点のボーナスポイントがもらえる」というのが **Instrumental orientation** に繋がった可能性はある。学期中に渡って **Reading** が意識されていたのは、授業最初および学期中の働きかけと無縁ではないであろう。また、図書館と一緒に行ってくれる友人の存在も大きいようであった。最初は、新環境で友人ができるかどうかを心配していたが、気の合う友達が見つかり、授業の空き時間や休み時間に数人で図書館のリーディングラウンジへ行き、多読をする学生の姿があった。一緒に学習に取り組める仲間の存在は大きい。

一方、今回の日記からは、多読の妨げになり得るものも読み取れた。高瀬 (2010) は、学習者に起因する多読の障害として、時間不足を挙げているが、今回の大学1年生は、新生活とハードスケジュール (勉強とアルバイト) による疲れ、睡眠不足、無気力、体調不良、不安感などを訴えていた。中には、軽いうつ状態に陥っているのではと疑うような記述もあった。また、読みたいとは思っていても、切羽詰った他の課題に追われて、段々読めなくなっていく様子も伺えた。語学の授業が多い外国語学部のカリキュラムでは、必然的にテストの回数が多くなる。最後に1度だけ大きな試験 (定期試験) をするタイプの授業は少なく、こまめに小テストが実施され、課題も多い。学生が記述していただけても、英語学、音声学、プレゼンテーション、レポート、暗誦テスト、単語テスト、小テスト、英語以外の外国語のテストなど、学生はテスト・課題攻めであった。

今回は時間の制約から細かく見ることはできなかったが、学生がどのような課題 (活動) に一番時間とエネルギーを取られているのかをさらに分析することも必要かもしれない。また、特に **Comments** 項目に多く表れた「英語学習以外に関する記述」を分析すれば、さらに興味深い発見があるとも考えられる。さらに、日記と同時に提出された読書記録にも何らかの傾向が見られるかもしれない。今後も色々な視点から研究を続けて行きたい。

8. 終わりに

本研究では 46 名分の日記を分けて分析することで、大学1年生の関心がどこにあるのか、またそれがどう変化するのかを探った。最初に多読の意義を強調することで、オーラルスキルに向きがちな学生の関心のある程度リーディングに向けられることはわかった。不安と期待を抱いて入学する1年生

にとっては、新学期はいい意味でも悪い意味でも全てが新鮮である。新たな学習目標を立てる時期でもあるので、この機会に多読の導入をする意義はあると考える。しかし、学期が進むにつれ、学生は課題やアルバイトに追われ、余裕をなくしていく。次第に忙しくなる学生をどう継続的にしかも自発的に多読に向かわせるかが今後の課題である。

参考文献

- 石原堅司・西納春雄・時岡ゆかり・吉村俊子 (2010). 大学生の英語力調査—1994年度と2008年度を比較して—『言語文化』13(1), 55-1.
- 井村誠・中井英民・松田早恵・山本五郎・Matthew Caldwell・Damien Healy (2010). 『Step Up with Movie English 映画で学ぶ英語の基礎』東京：金星堂.
- 上杉恵美・中西千春 (2004). 『Write From Your Heart ワークシートでらくらくライティング』東京：三修社.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2012). 『Campus Life Data 2011』東京：全国大学生生活協同組合連合会.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美 (2010). 工学系学生の苦手意識を克服し自律学習へ導く英語多読授業『工業教育』58(3), 12-17.
- 松田早恵 (2010). 授業内多読から授業外多読へ—多読マラソンの試み— *Setsuman Journal of English Education*, 4, 49-70.
- 松田早恵 (2012). 多読日記に表れた学習者の読解方略に関する一考察『日本多読学会紀要』6, 41-59.
- SSS 英語学習法研究会 (2005). 『読書記録手帳』コスモピア.
- 高瀬敦子 (2007). 大学生の効果的多読指導法—易しい多読教材と授業内読書の効果—『関西大学外国語教育フォーラム』6, 1-13.
- 高瀬敦子 (2008). やる気を起こさせる授業内多読『近畿大学英語研究会紀要』第2号, 19-36.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴マニュアル』東京：大修館書店.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berwick, R., & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal*, 11, 193-210.
- Carson, J. G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52, 401-438.
- Debreli, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 60-65.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, *13*, 266-272.
- Halbach A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, *28*, 85-96.
- Hilleson, M. (1996). "I want to talk with them, but I don't want them to hear": An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 248-277). Cambridge: Cambridge University Press.
- Judge, P.B. (2011). Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, *23*(2), 161-186.
- Kimura, Y., Nakata, Y. & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan – A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, *23*, 47-68.
- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, *35*, 1-11.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, *29*, 69-89.
- Matsuda, S. (2003). What counts as success?: A sense of achievement in language learning diaries. *The Language Teacher*, *28*(8), 13-17.
- Matsuda, S. (2004). A longitudinal diary study on orientations of university EFL students in Japan. *Doshisha Studies in Language and Culture*, *7*, Special Number. 3-28.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, *9*, 17-34.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, *14*(2), 91-110.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.). Oxford, UK: Heinemann.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6, 35-41.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Peck, S. (1996). Language learning diaries as mirrors of students' cultural sensitivity. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 236-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawaki, Y. (1997). Japanese learners' language learning motivation: A preliminary study. *JACET Bulletin*, 28, 83-96.
- Taguchi, E., Gorsuch, G., Takayasu-Maass, M., & Snipp, K. (2012). Assisted repeated reading with an advanced-level Japanese EFL reader: A longitudinal diary study. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 30-55.
- Usuki, M. (2001). The usefulness of learning diaries in learner training. *The Language Teacher*, 25, 34-36.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study.
<http://curry.virginia.edu/go/clic/nrrc/mrq_r34.html>(参照 2013年3月31日)
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.