

# 高校生の英語ライティング力向上を目指した 多書き活動の実践と効果の検証

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科教育実践開発コース 中等教科教育分野 伊東 弘美

## 1. 研究の背景

英語を学習する日本人にとって、ライティングは英語 4 技能の中で最も習得に困難を感じる分野であると言われている。実際、日本人高校生のライティングの技能は低いレベルにある。文部科学省が目標とする「高校卒業時に全生徒の 50%以上が英語 4 技能それぞれにおいて CEFR A2 レベル以上」と照らし合わせると、2017 年度の文部科学省英語力調査の結果では「書くこと」の技能で A2 レベルを超えた生徒は全体の 19.7%に留まり、他の技能と比べても年次ごとの伸びが見られず横ばいの傾向が続いている。

SNS や電子メールなど、書かれた英語を媒体としたコミュニケーションが主流となりつつある時代に、英語で書いて伝える力は必須である。時代に即した人材育成を目指し英語教育改革が進められる中で、高校の英語授業において発信型の言語活動が適切に行われていないことが課題とされるようになった（文部科学省,2019）。2022 年度から施行された高等学校新学習指導要領では、ライティング分野に「論理・表現」という新科目が設定され、「書いて発信する英語力の育成」が強く要請されている。

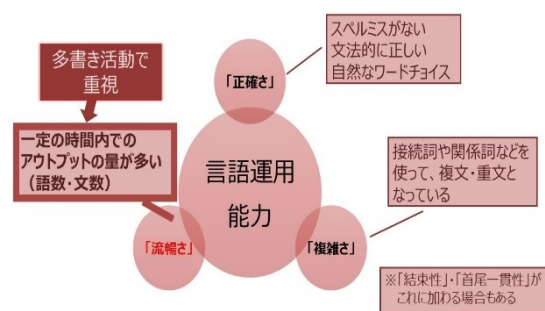
筆者は昨年度の研究で、高校生が英語で意見を書くエッセイライティングを行う際にどのようなストラテジーを用いているのかを見とる調査と分析を行った。その結果、英語の習熟度が中・下位層の生徒たちに、内容の首尾一貫性や論理性などの構成に意識が向けさせるためには、決められた時間内でたくさん英文を書く「流暢さ」を高めることが先決であることがわかった。そこで今年度は、高校生が英語で意見を書く経験を豊かに積むための活動として「多書き活動（extensive writing、以下「多書

き」と略す）」を実践し、その効果を検証することを試みた。

## 2. 先行研究

### 2.1. ライティングの指導法と課題

言語運用能力は、正確さ・流暢さ・複雑さの3つを指標として測ることが主流となっている(Ellis & Barkhuizen, 2005)。近年ではこれに結束性(文同士のつながり)・首尾一貫性を加える場合もある。多書きで目指すのはこの中の流暢さの向上である。(図1)



Ellis, R., & Barkhuizen, G.P.(2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press

【図1 言語運用能力を測る3つの指標】

ライティングは「自然習得ができない」、「形式的な学習が必要」な分野であり(工藤,2011)、単語から内容の一貫性まで、「あらゆる要素を同時並行的に処理する」必要があるため「認知的負荷が高い」(Nunan, 1989)。ライティング力を育成するためには効果的な指導法の開発が必要なわけだが、三田・霜田(2021)によれば、学校現場でのライティングの授業は「大学入試というニーズに合わせた文法指導」が主流であり、言語知識定着のためのドリル学習として英語を書く指導に限定される傾向が強い。ライティングの特性を考慮した指導法としては、英語で意見を書く自由英作文の指導があげられるが、添削に膨大な労力が必要であるとして、教

師側の負担が重く指導が避けられる傾向にあることも指摘されている。

一方で、投野・金谷の自由英作文のフィードバックに関する研究によると、文法エラーを添削して返却する指導を一定期間行ったグループと、同じ期間に検印を押すだけで返却したグループとでは、指導期間後の文法の伸びに差がなかったことが報告されている。文法エラーを真っ赤に添削された英作文の答案を返却されると、書いた生徒はやる気を失ってしまうとの指摘もあり（小見山 2018）、教師が負担に感じているライティングの添削は、実際は生徒たちの技術面・心理面に必ずしもプラスに働いてはいない可能性も否めない。

## 2.2. 「多書き」の効果と課題

読むこと、聞くこと指導法として、インプットの量を重視した「多読(extensive reading, Day & Bamford, 2002), 「多聴(extensive listening, Brown, 2007)」というアプローチが定着しつつある。

小見山(2018)は extensive アプローチがインプットでの研究に留まっていることから、アウトプットに応用し、ライティング指導として「多書き(extensive writing)」を考案し、その効果を測定するため、学力層が中下位の高校生を対象に授業の冒頭 10 分を使った複数の調査を行った。流暢さ向上の関連を見る調査では、多書きを行うグループと文法演習問題を行うグループとに分け、定期試験の自由英作文で結果を比較した。語数・文数を比較したところ、多書きをしたグループの方が語数・文数ともに上回り、「多書き」が流暢さを向上させることが裏付けられた。文法への影響に関する調査では、「多書き」のみを行うグループ/基本例文の暗唱だけを行うグループ/「多書き」と例文暗唱の両方を行うグループに分け、その前後に受検した GTEC のライティングセクションの評価を比較した。その結果、文法の評価が最も高かったのは「多書き」と例文暗唱の両方を行ったグループであり、「多書き」のみのグループは次点であった。また、同じグループで「多書き」

が語彙に影響を与えるかの調査を行ったところ、GTEC ライティングセクションの語彙の評価においては、例文の暗唱を行ったグループがもっとも高得点となった。

これらの結果から、「多書き」はライティングにおける流暢さを高める効果がある一方、文法・語彙には直接的な効果は認められないが、それでも文法の力が落ちるなど負の影響はないことが明らかとなった。一方、この実験と分析の課題として、生徒の作品の文法エラー添削はせずに感想中心の短いフィードバックを行ったが、フィードバックそのものの効果について検証していないこと、また、いずれの調査においても生徒を英語の習熟度別に分けて分析をしていないことが挙げられている。

## 3. 研究の目的

本研究の目的は、①小見山による「多書き」の実験を実際の授業場面で行うことにより、「多書き」が高校生のライティング力に及ぼす効果を検証するとともに、②調査目的ではなく授業の一環として、生徒が意欲的に取り組める魅力ある活動として「多書き」を再構築することを通じて、実際の授業に取り入れやすく、単発で終わらない持続可能な「多書き」活動を提案することである。

## 4. 調査方法

### 4.1. 対象者

山梨県内の県立 A 高校普通科の 2 年生 1 クラス（男子 21 名・女子 14 名）35 名を被験者とした。クラス内での習熟度の差がやや見られるが、高校生としては概ね中位層である。ほぼ全員が大学進学を希望している。これまでにまとまった英文を書く機会があったものの、語彙や文法の習得半ばであり、ライティングにおいては「書きたいこと」と「書けること」に差がある生徒が多い。

### 4.2 調査内容

①事前・事後のライティング課題の達成度比較  
K 社が出版しているオンライン添削サービス付きのライティング教材を使用し、事前課題

として Lesson 1 を、事後課題として Lesson2 を扱った。指定語数は 60～80 語程度である。テキストを使いマッピングや日本語の草稿をしてから英語で清書・PC 入力をし、添削サービスに提出する。生徒たちの作品の添削結果はオンライン上で見ることができ、さらに AI による測定で各作品の総語数や語彙レベル、文法項目ごとのエラーの回数などを閲覧できる。今回はこの AI による自動測定を用いて、「多書き」前後の流暢さの変化を見とることとした。

## ②「多書き」活動の実践

令和4年9月中旬から11月下旬まで、計10回の「多書き」活動を行った。以下に示す図は10回のテーマの概要である。

【多書き活動 第1回～第10回のテーマ】
①新しく着任した ALT に自己紹介をしよう
②今までもらった中で一番に残っているプレゼントは何ですか？
③得意な教科の勉強方法を苦手な人にアドバイスしよう
④修学旅行先が無人島に！水の他にあと一つ、何を持っていく？
⑤山梨県出身の有名な人物を ALT に紹介しよう
⑥校長先生の強行遠足廃止案に賛成？反対？
⑦留学先の学生寮の2つの間取りを見て、どちらに住みたいかメールしよう
⑧オンライン授業と対面授業、どちらがよい？
⑨子どもの教育には都会と田舎のどちらに住むのがよい？
⑩国民の休日を1日増やすとしたら、何の日を制定しますか？

【図2「多書き」活動のテーマ一覧】

活動の流れは以下の通りである。

- (1) 該当クラスのコミュニケーション英語Ⅱの授業（週2回・55分）の冒頭でテーマを指示した「多書き」シートを配布する。
- (2) 7分間で書けるところまで書き、時間になったら書いた語数を数えて記入する。①の事前課題に習い、努力目標として60語～80語程度書くことを目指す。
- (3) 席が近い生徒と作品を交換して読み合い、感想を生徒用コメント欄に記入して相手に渡す。
- (4) 教師は全員分を回収し、教師用コメント欄に感想等を書き、次の授業で返却する。文法エラーの添削はしない。

この活動の流れを考案するにあたっては、小見山(2018)の extensive writing を、生徒の学年や習熟度の違いを考慮するだけでなく、生徒

が意欲的に取り組める魅力ある活動となるように、いくつか改案した。

一つは、各回のテーマの難易度を、回を追うごとに高くなるように設定した点である。調査目的の活動ならば、実施前後の比較の便を考え各回のテーマの難易度は統一するものだが、実際の授業では生徒のチャレンジ精神、知的好奇心を刺激することで活動への意欲が高まると考えた。9,10回目以外はすべて筆者自身が設定したオリジナルテーマであり、「目的・場面・状況」を生徒の視点に立って設定し、英語で書く必然性を示せるよう努めた。

また、対象クラスの生徒たちは普段の授業の中でも積極的にペアで意見交換をしたり発問をし合ったりする様子が見られる。その雰囲気を活かせるよう、(3)にあるとおり「多書き」の作品を互いに読み合い感想を書くピアレビューを取り入れることとした。

## ③事後アンケート

すべての活動・課題が終了したところで、調査対象クラスの生徒全員にアンケートを配布し、「多書き」によって自身のライティングに関して、またはライティングに向かうときの心情に関して、どのような変化があったか（またはなかったか）、文法エラー添削をしないフィードバックについての感想などを聞いた。

## 5. 分析と考察

### 5.1 調査対象者の習熟度別グループ分け

小宮山論文における extensive writing の課題として、習熟度別に分けて分析をしていないことが挙げられていた。本研究ではその課題点を踏まえ、「多書き」によりどの学力層にどのような効果が現れるのかを見とるため、対象クラスの生徒を英語の習熟度別にグループ分けをして分析を行うこととした。グループ分けの客観的なデータとして、英語4技能検定 GTEC(ジータック)の個人総合スコアを利用した。これは調査対象生徒を含む A 高校 2 学年全員が昨年度 12 月に受検したデータである。対象生徒の GTEC 総合スコアを CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の基準と照らし合わせ、CEFR

A2 下位レベルの生徒 13 名を下位グループ、CEFR A2 上位レベルの生徒 15 名を中位グループ、CEFR B1 レベルの生徒 7 名を上位グループとした。

【表 1 調査対象生徒の習熟度別グループ分け】

	GTEC総合スコア 平均点	CEFRにおける レベル	対象者の数	割合
①上位グループ	956	B1	7人	20.0%
②中位グループ	859	A2中～上位	15人	42.9%
③下位グループ	781	A2下～中位	13人	37.1%
合計			35人	100.00%

## 5.2 事前・事後ライティング課題の結果

習熟度別グループの事前と事後のライティング課題を習熟度別の平均語数で比較した。

【表 2 事前／事後課題 習熟度別平均語数】

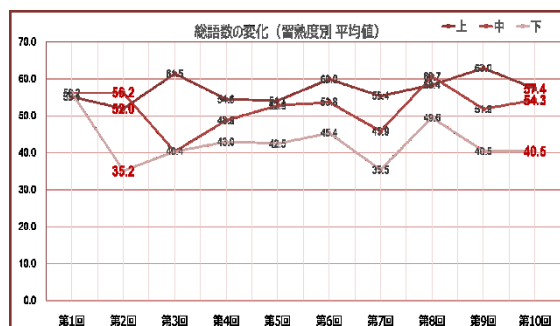
	事前課題	事後課題
上位グループ	平均69.4語	→ 平均81.4語
中位グループ	平均73.1語	→ 平均77.2語
下位グループ	平均69.6語	→ 平均72.7語

事前課題のテーマは「外国人観光客に日本のおすすめの観光地を紹介しよう」、事後課題は「高校生は学校にスマホを持ち込んではいらない。是か非か」という異なるテーマであったため単純な比較はできないが、総じて、どの習熟度でも総語数が伸びており、書くことの流暢さが高まっていることが見て取れる。

## 5.3 「多書き」活動による生徒の変化

### 5.3.1 流暢さに関して（総語数の変化）

約2か月、10回の「多書き」を実施し、習熟度グループ別に集計した各回の総語数の平均語数の変化は以下のグラフのとおりである。



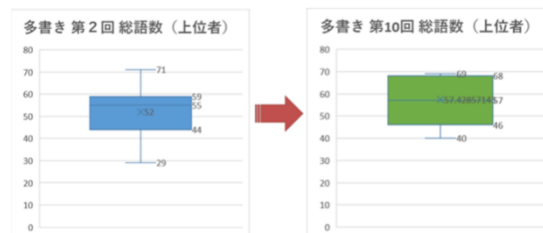
【図 3 習熟度別多書き総語数の平均値の変化】

上記のグラフの中から、「上位・中位グループの数がほぼ同じで、下位グループの平均語数が15ポイントほど低い」という点で結果が類似している「第2回」と「第10回」を抽出し、「多書き」活動を始めた頃と終わる頃では生徒たちの作品にどのような変化が見られるのか、分析を試みた。

まず、単純に平均総語数だけを比較すると、第2回と第9回では「変化がない」ように見えるが、4.2で説明したとおりこの活動は回を重ねるごとに徐々に難易度が上がっていくようにテーマが設定されている。そのため、実際は大学入試の過去問題であった第10回において、総語数が第2回と変わらず書けたということは、相対的に流暢さが高まったと言えるだろう。

さらに、平均値ではわからないグループ内のデータのばらつきを見とるため、箱ひげ図を用いて各グループの総語数を分析した。

上位グループの「多書き」第2回と第10回の総語数を箱ひげ図で比較すると、図4のようになった。



【図 4 「多書き」第2回と第10回の総語数 (上位)】  
第2回では、ひげが上下に長く、中央値も箱の中心より上方にあり、総語数のデータにばらつきがあることがわかる。一方、第10回においては、上下のひげが短くなり、中央値も箱の真ん中にあることから、グループ内でのデータのばらつきが少なくなっている。

中位グループの変化を同様に箱ひげ図で比較すると図5のようになった。

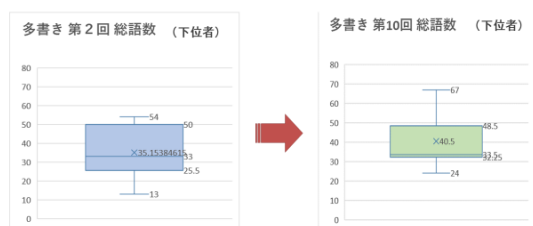


【図 5 「多書き」第2回と第10回の総語数 (中位)】



第2回では、上下のひげは短く、中央値が箱の中心にあることから、グループ内での「多書き」の総数数のばらつきが少ないことが見て取れる。一方で、第10回の結果を見ると、ひげが上方に伸び、中央値が箱の上部に移動している。中位グループの中で「多書き」の語数にばらつきが出て、伸び悩んだ生徒が一定数いる一方で、より上位に近づいた生徒が出現しているということがわかる。

同様に、下位グループの総語数の変化を示したのが図6である。



【図6 「多書き」第2回と第10回の総語数(下位)】

第2回の結果では、上下のひげが短く、中央値の位置も箱の真ん中からそれほど大きくずれていない。つまり、グループ内で差があまりないということである。第10回の結果を見ると、中央値は33と、第2回のとときと変わらないが、箱、ひげともに上方に伸びている。つまり、下位グループの中でもより中位に近づいた生徒がいるということである。それと表裏一体で、思うように語数を伸ばすことができなかった生徒がいることも看過できない。人数にすると3~4人ほどの習熟度が最下位の生徒たちにとっては、「多書き」は流暢さを伸ばす効果が得られなかった。テーマに対する意見があってもそれを英語で書くための十分な語彙が習得できていないため、平易な単語で書ける第2回のテーマには対応できたが、大学入試レベルの第10回のテーマには苦戦したことがうかがえる。

### 5.3.2 生徒の感想

10回の「多書き」活動を終えた後に行った事後アンケートで『「多書き」を通してどのような力がついたと思うか』という質問をし、以下の6つの選択肢から複数回答を可として答えても

らった。

- ①発想力      ②時間内にたくさん書く力
- ③効果的な構成の仕方      ④語彙力
- ⑤文法力      ⑥特になし

習熟度グループごとに回答の結果をまとめたものが図7~図9である。いずれのグループでも「発想力」を選んだ割合が多いことがわかる。4.2の①「事前課題」の際には、テーマに対して書く内容が決まるまでに30分かかった生徒がいたことを踏まえると、継続して様々なライティングテーマに触れ、制限時間内で意見をまとめる思考のトレーニングとして「多書き」が作用したものと考えられる。

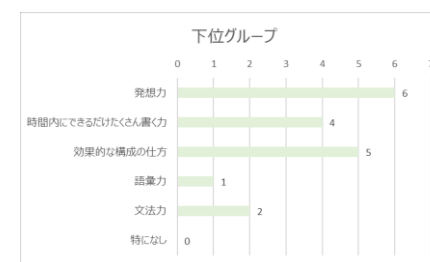
習熟度別に見ると、上位グループ(図7)では発想力に加え、時間内にできるだけたくさん書く「流暢さ」、意見文としての全体の「構成力」にも自信がついた生徒が多かった。中位グループ(図8)では流暢さに関して力がついたという回答が最も多く、下位グループ(図9)では効果的な構成ができるようになったと実感した生徒が多かったことが見て取れる。



【図7 「多書き」を通してどんな力がついたと思うか(上位)】

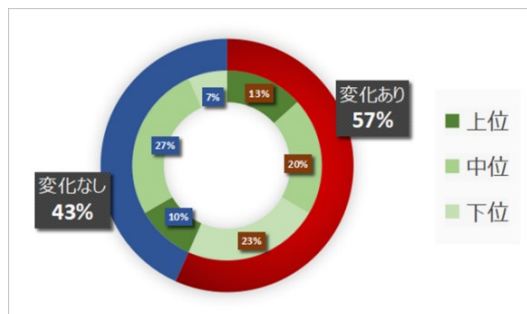


【図8 「多書き」を通してどんな力がついたと思うか(中位)】



【図9 「多書き」を通してどんな力がついたと思うか(下位)】

さらに、同アンケートで『多書き』を通してライティングに対する意識や課題に向かう時の考え方に変化はあったかと尋ねたところ、以下のような結果が得られた。(図 10)



【図 10 「多書き」を通してライティングに対する意識や課題に向かう考え方に変化があったか】

上位グループの生徒の回答とそれに関する記述回答からいくつか抜粋する。

**【上位：意識や考え方に変化あり】**

- ・例を出すときはできるだけわかりやすいものを選ぶように意識が変わった。
- ・素早く意見をまとめられるようになり、自信を持って書けるようになった。

**【上位・意識や考え方に変化なし】**

- ・綴りを確認したり文法を復習したりする機会が増えたことはよかったが、自分ではわからない文法の誤りを添削してほしかった。
- ・入試問題に取り組めたことがよかった。

これらの記述から、習熟度が高い生徒たちにとって、「多書き」は自分の力を試す機会となり、語彙や文法の力をさらに伸ばし、流暢さの上に成り立つ正確さや構成力の向上を目指していることが見て取れる。また文法エラーの添削をしないこの活動には少なからず物足りなさを感じている生徒がいることもわかる。

中位グループについて同様にまとめた結果は以下のとおりである。

**【中位：意識や考え方に変化あり】**

- ・構成をすぐに思いつけるようになった。
- ・英語では日本語よりもはっきりとした文章が書きやすい。
- ・意外と楽しい！

**【中位・意識や考え方に変化なし】**

- ・書きやすいテーマのときはすらすら書いて楽しかったが、日本語でも書けなそうなテーマもあって難しかった。
- ・この単語を使っていればもっと書けたのという発見ができた。

習熟度が中位の生徒たちにとっては、「多書き」活動によって発想力が鍛えられ、ライティングに対して楽しさを感じられるようになった一方で、書きたいことを英語にできないもどかしさも感じている様子がうかがえる。語彙や文法にも苦手意識が残り、テーマによってもムラがある。

最後に、下位グループの記述回答からの抜粋である。

**【下位：意識や考え方に変化あり】**

- ・最初は思いついたらすぐ書いていたが、まず全体を考えてから書くようになった。
- ・無理せず自分が書けるレベルの文を書く意識が生まれた。

**【下位・意識や考え方に変化なし】**

- ・自分の語彙力や文法力の低さがよくわかった活動だった。
- ・時間が短く即座に英文を書かなければいけないので、もっと語彙力を高めなければと思った。

下位グループは、「多書き」によってライティングに対する意識の変化があったと答えた割合が最も多かった。そのうちの多くが、全体の構成を先に考えるようになった・自分が書けるレベルの文で書くようになったと記述している。構成を意識できれば現状のレベルの英語でもライティングは可能であることを実感した様子である。一方で、書きたいことを書くための語彙が不足していることを目の当たりにし、自信につながらなかった生徒もいる。彼らは下位グループの中でも「多書き」による流暢性の伸びが特に弱かった生徒たちであり、「多書き」だけでなく、語彙学習や文法の指導との合わせ技が必要であろう。

## 5.4 語彙への影響

「多書き」によって語彙レベルに変化があるか、事前・事後のライティング課題を使って分析を行った。事前課題のテーマは「外国人におすすめの日本の観光地を紹介しよう」、事後課題のテーマは「高校生はスマホを学校に持ち込むべきではない。賛成か反対か」である。AIによって語彙レベルが自動的に集計され、生徒1人の作品内で使用されている単語を CEFR-J Wordlist を基に A1 レベルの単語は 1、A2 は

2、B1は3、B2は4として算出、その平均値が生徒の語彙レベルとなる。

結果としては、事前課題の語彙レベルは対象クラス全体の平均が1.51(全国平均1.53)、事後課題の語彙レベルはクラス全体1.38(全国平均1.41)であった。事後課題の方が語彙レベルの平均は低い、全国平均も同様に事後課題の方が数値が引く、全国平均との差も事前・事後ではほぼ変わらない。このことから、多書きは語彙レベルに影響するものではないことがわかり、小見山(2018)の先行研究の知見を裏付ける結果となった。

### 5.5 生徒の作品の変容

「多書き」を通しての生徒の作品の変容の一例として、下位グループのある生徒の第2回の作品と第10回の作品を比較する。第2回では思いついた単文の羅列であったのに対し、第10回では意見・理由・説明・再主張の構成を意識した書き方に変化していた。語数こそ第2回の方が10語ほど多かったものの、難易度の違いを考慮すると、まとまった量の英文を書く流暢さが向上した一つの例であり、構成を考えてから書くことで書きながら悩む時間が減り、書くことそのものに時間を使えるようになったと推察できる。また、効果的な構成については教師は授業中に手ほどきはしていないが、5.3.2で紹介した生徒の感想にもあるとおり、ピアレビューによる生徒同士の交流の中で学んだものであると考えられる。

#### 【生徒の作品例(第2回)】

I was given a dog by my family as a present.  
This moment will not be forgot in my life.  
The dog is white, so very cute! Now the dog is two years old. (後略)

#### 【生徒の作品例(第10回)】

I think that the day the atomic bomb attacked Hiroshima and Nagasaki will be set a national holiday. (中略) If Japan set a new national holiday this day, we can go there.

### 5.6 活動の魅力度に関して

事後アンケートの感想(自由記述)や、活動中の生徒の発言をもとに、「多書き」が生徒にとって魅力ある活動であったかを考察する。

事後アンケートで活動の感想の中で、上位グループのある生徒が「どんな理由を書けば相手が納得してくれるか、面白いと思ってくれるか、などを意識するようになった」という記述をしていた。この生徒は活動中、ペアで互いの作品を読み合う際、相手の生徒に「今日の作品は自信作だから読んでみて」と声を掛けていたことが印象深い。また、中位グループに属する別の生徒の記述には「友達の書いたものや先生のアドバイスを読んで、こういう書き方があるのかとか、この構成わかりやすいな、とか、どうすればうまく書けるのか学ぶことができた」と書かれていた。活動中の生徒たちの様子からも、7分間のライティングの後、時には自信なさそうにしながらも、とても活き活きと作品を交換し読み合っている様子が見られた。ピアレビューによって「多書き」活動が活性化され、誰かに読んでもらいたいという相手意識の涵養にも繋がったものと考えられる。

また、下位グループの生徒数人の感想からは「難しかったけど、自分の思い通りの良い文が作れた時は嬉しかった」「やればやるほどできるようになる」という記述があり、他にも「10回目は今までで一番たくさん書いて嬉しかった(上位グループの生徒)」「意見を書く問題は実はけっこう得意かも、と最近思い始めた(中位グループの生徒)」など、どの習熟度の生徒も「多書き」によって英文を書くことへの抵抗感が少なくなり、継続することで次第に書けるようになったという自己効力感を獲得できていることがうかがえる。

これらの感想から、今回の「多書き」が授業内の活動として魅力あるものであったと言えるだろう。

## 6. 成果と課題

「多書き」を通して、生徒は与えられた時間を有効に使えるようになり、その結果として、

英語の習熟度に関わらずすべての学力層でライティングの流暢さが向上した。毎回の異なるテーマを楽しみながら書くことで発想力が鍛えられ、また、クラスメートと互いの作品を読み合う中で文全体の構成を学び意識するようになったことも本研究の成果である。しかし、課題も残った。活動を通して語彙レベルに変化がなかったことに関しては、他科目で読み進めている教材の語彙を活用できるようなテーマ設定にするなど、語彙のインプットとアウトプットの合わせ技を取り入れる必要がある。また、習熟度が最下位の生徒たちの書く力を引き上げるために、語彙の指導と合わせて文法学習を組み合わせることも必要だろう。今回は上位グループの生徒からのエラー添削の要望に答えられなかったが、担当するクラスの規模や生徒のニーズに合わせて、時にはハンコだけ、時には一人1文限定の添削、また別の時には前置詞限定でエラー添削をするなど、フィードバックに緩急をつけることで添削も可能だろう。このように、生徒の実態やニーズに合わせて柔軟に対応することで、発想力・流暢さ以外のスキルの習得も目指せる活動へと「多書き」を発展させていけるのではないかと考える。

「多書き」は、生徒たちの既習語彙や文法、発達段階に応じたテーマの設定とフィードバックの工夫次第で、どの学年、どんな授業でも導入・継続が可能な活動であると言える。この活動の効果をより発展させ魅力あるものにしていくには、生徒の力やクラスの雰囲気を見とり、そのクラスに合った「多書き」になるように、そして継続できるように工夫を重ねる必要がある、それができるのは教師に他ならない。

「多書き」は機械的にこなすトレーニングメニューではなく、コミュニケーションの一つであると言える。AIを使うことが語学学習の手段となりつつある時代において、教室に生徒が集い、生徒同士、生徒と教師が直接関わることでその効果と魅力が増す活動、そして、生徒・教師ともに「またやりたいな」と思えるサステイナブルなライティング活動として「多書き」活動を提案し、実践していきたい。

## 引用・参考文献

- Brown, R. (2007). Extensive listening in English as a Foreign Language. *The Language Teacher* 31(12), 15-19.
- Chang, C-S (2009). Gains to L2 Listeners from reading while listening versus fluency and vocabulary gain. *System*, 37, 652-663.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G.P. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press.
- 小見山和栄(2018). 日本人の高校生のライティング力の発達におけるエクステンシヴ・ライティングの効果に関する実証的研究. 京都外国語大学大学院外国語研究科博士論文. 京都外国語大学 NDL デジタルコレクション.
- 工藤洋路(2011). 日本人英語学習者のライティングにおける結束性の特徴. 東京外国語大学博士学位論文. 東京外国語大学学術成果コレクション.
- 松香洋子(2018). 英語、書けますか. mpi 松香フォニックス研究所.
- 三田薫・霜田敦子(2021). 学生の習熟度別英文ライティング力向上の分析—弱点克服の重点的指導によるライティングの変化—. 実践女子大学短期大学部紀要, 第 42 号, 63-83
- 文部科学省(2019). 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- ライティング・メソッド advanced 啓林館  
 投野由紀夫・金谷憲(1995). 英語学習者の英語学習歴とフィードバックの関係：英作文指導における最適なフィードバックとは. 全国英語教育学会紀要, 第 6 巻, 1-11.