

# 高校生の英語エッセイライティングにおける

## 学習要素と論理性の相関

—新科目「論理・表現」に向けて—

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

### 1. はじめに

世界的にグローバル化が進展する中で求められる人材育成に対応すべく、日本人の英語によるコミュニケーション力の必要性がさげられて久しい。文部科学省による英語教育の改革が進められる中で、近年、書くことによるアウトプットの能力の育成が重要な課題として挙げられている。ここ数年で、電子メールや SNS など電子媒体でのコミュニケーションが普及したことにより、書かれた英語によるインタラクションが増えつつある。そのため、「外国語によるライティングの社会的・文化的意義が大きくなり」(佐野,2007)、学校教育においても生徒の「書く」力の実態把握と課題解決に向けて現場は大きく動いている。

高等学校外国語科の新学習指導要領が 2022 年度に実施されるにあたり、これまでライティングの分野を担ってきた科目に替わり「論理・表現」という新科目が新設される。これは、2013 年度より実施されている英語教育改善のための英語力調査の結果から、ライティング分野が他の技能と比べて低いレベルに留まり、高校生が「自分の考えや意見を『論理的に』書くことに課題がある」(文部科学省, 2014)と指摘があったためである。

「論理的な発信」を、達川(2012)は『相手が理解できるように』『情報を整理し』『的確な表現で』発信すること」と定義している。対して、高校生の実態をみると、どんなテーマであっても主張のあとに理由を順序づけする特定の「型」に当てはめて書く傾向が強いことや、全体の構成を可視化するプロセスをとらずに

テーマを見たらすぐに書き始めてしまうことに指導する側として違和感があり、この傾向が彼らのエッセイの論理性と関係するのかを検証したいと考えた。日本人高校生のエッセイライティングの論理性の向上を目指し、量は書いているのに論理的でないと評価されるエッセイの特徴を探るとともに、書くことに関する授業改善の大前提となる生徒の実態把握のために、生徒のライティングに向かうときの思考の傾向を客観的に考察し、新科目「論理・表現」に向けて授業改善の足掛かりとしたい。

### 2. 先行研究

#### 2.1 なぜ日本の英語学習者は「書く」ことが苦手なのか

英語 4 技能の中で、日本人学習者が最も困難に感じるのがライティングであるといわれている。その理由として、工藤(2011)では、ライティングには「形式的な学習が必要」であり、「自然習得ができない」こと、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認知的負荷が高い」ということを、Nunan(1989)を引用して挙げている。また、三田・霜田(2021)は日本人学生の英文ライティング力が低い原因として「まとまった英文を書く機会がない」と「英文ライティングの構造を習得していない」ことをあげている。これは、前述したように、ライティングに関わる科目の中では英文法指導を行い、言語知識の習得のためにドリル的に書く学習スタイルが主流であり、まとまった英文を書いたり構造について系統立てて教わったりする機会がなかったため

である。渡辺(2007)は、日本と英語を第一言語とする諸外国の、学校教育における作文指導の違いを示している。米国では「初等教育の段階から『書く』スキルの向上のための徹底的な指導が行われ」ており、様々なジャンルの文章を教師が提示し、「児童は手本を模倣することから学び始める」。内容が斬新であっても「それ自体の目新しさだけでは作文は高く評価されない」ため、「内容に合わせた様式や表現の選択も『書く』スキルとして評価の対象となっている」。一方、日本の伝統的な国語教育における作文指導は「子どもの気持ちが生き生きと書かれているもの」を「共感的」に評価し、指導の重点が「ものを書く児童の姿勢」に置かれていると述べている。この作文に向き合う生徒の姿勢が、英語によるエッセイライティングにも引き継がれていると言える。説得したり論破したりするための作文教育を受けないままに英語でエッセイライティングを行うと、知識・技能としての英語を駆使して表面的には英語で書いてあっても、思考が日本語のままであるため、「根拠が乏しい」「説明が不十分」など、論理性の欠如を指摘されることになってしまうのである。

## 2.2 論理的に書くための「型」について

福田(2018)の調査結果によると、英語を第二言語として学習している日本人大学生と英語母語話者が同一のテーマでエッセイライティングを行ったとき、日本人大学生の6~7割が **first, second, in conclusion** などの表現とともに理由の順序付けを用いた構成でエッセイを書いていたが、英語母語話者のエッセイにはそのような文頭表現はほとんど見られず、「特に **first, second** の使用は皆無」であり、順序付けは「L2 学習者の特徴と言える」と考察している。山岡(2021)は、中学・高校の英語指導の場においては、意見文を書かせる際に「文章の構成が一定の型に沿っていることをもって『論理的である』とみなす場合が多い」が、「文章の論理性を高めるためには、そのような形式面の指導だけでは限界もある」としている。「読み

手の納得を得る論理を、表現の一般型だけに依存して構築するのは難しい」とし、論理性は本質的には内容に依存すると述べている。渡辺(2007)は「一つの書き方しか知らない者は、その書き方に縛られ」てしまうという見解を示し、さらに「個人の主張を自由に表現する前提として、いくつかの様式を身につけることは必要不可欠なプロセス」であるとし、論理的に書くための「型」は複数あり、そのバリエーションを持つことの重要性を示唆している。

## 2.3 プレ・ライティング活動について

エッセイを書き始める前に全体の構成について考え書き出す「プレ・ライティング」活動を取り入れることでライティングの力が高まることは、いくつかの先行研究で明らかになっている。Ellis & Yuan(2004)の研究結果では事前に構成をプランニングすることによって L2 英語学習者の産出する文章の流暢さや複雑さが高まるとされている。また、英語学習の初級者であってもプレ・ライティングを行うことで流暢さが高まることが立川(2011)の中学生を対象にした研究で明らかになっている。このように、認知的負荷を軽減し英文産出の流暢さや複雑さを向上させるというプレ・ライティングの効果は十分に実証されているが、新学習指導要領の「論理・表現」の「解説」では「論理性に注意して文章を書いて伝えるための準備として、実際に各活動に入る前に... (中略) 内容の構成を練り、アウトラインを書く活動を行うことなどが考えられる」とプレ・ライティングの重要性を論理性の向上という観点で強調しており、その効果の検証が必要である。

## 3. リサーチ・クエスチョン

以上の先行研究を踏まえ、リサーチ・クエスチョンを以下のように設定した。

**RQ①**：理由の数を述べ、理由を順序づけながら具体例を述べる「型」を使用すると論理的なエッセイになるのか

**RQ②**：エッセイを書き始める前の事前の構成(プレ・ライティング)は論理性に関与するのか

## 4. 調査方法

### 4.1 対象者

山梨県内の県立高校2年生1クラス、3年生2クラスの合計110名を被験者とし、後述するGTECの総合スコア提供の保護者の同意を得られた83名のデータを分析対象とした。生徒のほとんどが大学進学を目指しており、定期試験などでエッセイライティングに取り組んだ経験がある。

### 4.2 調査内容

#### ①エッセイライティング課題

対象クラスごとに日程を設定し、“Where do you think it is better for children to grow up, in a city or in the countryside?”（子供の成長のためには都会と田舎のどちらがよいか）というテーマのもと、意見を英語で書くライティング課題に取り組んでもらった。制限時間は20分、語数は100語程度とした。テーマの選定に関しては、実習協力校での参与観察での生徒の実態を踏まえ、生徒に馴染みのある「教育」をテーマとすることで、何もアイデアが浮かばず答案が書けないという状況を回避できると考えた。プレ・ライティングは任意とし、テーマが提示された用紙の余白部分に枠を設け、構成メモに使用してもよい、という指示のみをした。これは、できる限り普段通りの方法でライティングに取り組んでもらい、生徒たちの思考の傾向をみるためである。

#### ②ライティング事後アンケート

20分間のエッセイライティングの後、事後アンケートを行った。事前に構成を考えたか、どんなことに注意して書いたかなど、エッセイを書いている間の生徒の思考を見とる質問をし、単一回答もしくは複数回答とした。

#### ③ネイティブの講師による評価

エッセイの評価者は、山梨県立B高校に勤務するALTに依頼した。調査対象の生徒を教えていないため、先入観なく公平に評価することが可能であると判断した。評価方法は、福田(2018)の先行研究で使用された評価シートをもとに、研究者と評価者で改良を加えたものを

使用した。表1のとおり、結束性・一貫性を測る指標となる要素を評価の観点とし全体の論理に不自然さがある場合、その原因となるものを複数回答式で答えてもらった。

表1 エッセイの評価の要素

文と文が適切に結束されているか	5点
代名詞を適切に使用できているか	5点
接続詞・談話標識を適切に使用できているか	5点
読み手に違和感を与えない自然な英語であるか	5点
全体が論理的な流れで書けているか	5点
論理性に不自然さがある場合、原因は何か（語彙／文法／接続詞の使い方／具体例の説明不足等）	複数回答式

## 5. データ処理と分析

### 5.1 調査対象者の習熟度別グループ分け

対象の生徒を英語の習熟度別にグループ分けをして結果を検証するための客観的なデータとして、ベネッセコーポレーションが実施している英語4技能検定GTECの個人総合スコアを使用した。対象者のGTECのスコアをCEFRのレベルに照らし合わせ、A1レベルとA2下位レベルに相当する合計24名を下位グループ、A2上位レベルのスコアを持つ32人を中位グループ、B1レベルに相当するスコアの生徒27名を上位グループとした（表2）。

表2 調査対象生徒のGTECスコアとCEFRのレベルの対応

CEFRの4つのレベル	GTEC 総合スコア	レベルごとの 対象者の数	レベルごとの対象者の 人数の割合
①CEFRA1レベル	270~689	7	8.4%
②CEFRA2下位レベル	690~809	17	20.5%
③CEFRA2上位レベル	810~959	32	38.6%
④CEFRB1レベル	960~1189	27	32.5%
合計		83	100%

### 5.2 流暢さがエッセイの構成に与える影響について

グループごとのエッセイの概要（表3）から、各グループの学習者の流暢さと事後アンケートの回答から、英文産出の流暢さが全体の構成にどのような影響があるのかを考察した。

表3 グループごとのエッセイの概要

	下位グループ	中位グループ	上位グループ
	n=24	n=32	n=27
GTEC スコア 平均	728.5	902.3	1052.6
エッセイ 総語数平均	85.1 語	93.6 語	103.1 語
エッセイ中の 文の総数	7.5 文	8.0 文	7.6 文
1文あたりの 語数	10.5 語	12.4 語	13.9 語
エッセイ 未完成率	62.5%	50.0%	33.3%

エッセイ全体の総語数については、100 語前後という指示に対する有効な語数はプラスマイナス 10%と考えると、90 語から 110 語で書かれていることが望ましい。下位グループはグループ内平均が 85.1 語と有効語数に達してなく、60%以上の学習者が時間内にエッセイを完成させることができなかった。エッセイが完成しているかどうかは、文や段落が途切れたまま終わっている、結論が書かれていないなど、明らかに議論途中であるというエッセイの評価者の判断によるものである。これは、上位のグループほど制限時間内にどれだけ英文が書けるかという流暢性が高いことを示している。

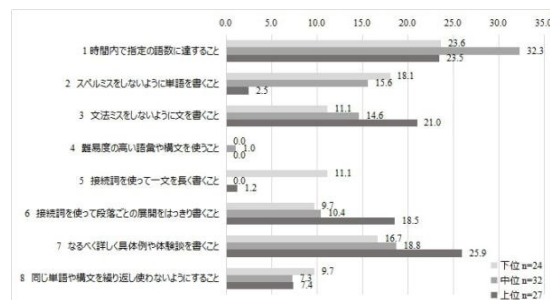
エッセイ中の文の数を比較すると、グループ間で総語数の平均値に開きがあるにも関わらず、中を構成している文の数には大きな差が見られない。さらに 1 文あたりの語数の比較をすると、上位グループで 13.9 語、中位グループで 12.4 語、下位グループで 10.4 語となった。この 3 つの平均値の差が統計的に意味のある差であるか検定するため一元配置分散分析を行ったところ、有意な差が見出され ( $F(2,80)=9.98, p<0.05$ )、習熟度が高まるにつれて 1 つの文をより多くの単語で構成していることが関連付けられた。つまり、上位のグループほど 1 文をより長く書くことができ、前述の流暢性に加え、英文の複雑性も高まることと推測できる。

以上のように、学習者の習熟度が高まり、英文を書くことの流暢性、複雑性が向上すると、エッセイライティングの際に全体の構成や内容に意識を向ける時間的・心理的余裕が生まれるのではないかと考えられる。事後アンケート

の質問項目「どんなことに注意して書いたか」の回答結果とのグループごとの比較 (表 4) から同様の考察が可能である。

表4 事後アンケート集計結果

「書いているときにどんなことに注意したか」



この質問に対する回答は、8 つの選択肢から上位 2 つを選ぶ形式とした。選択肢は、学習者の習熟度やライティングの答案の特徴などを授業担当教師と情報交換を行う中で、考えられる項目をピックアップし、研究者が独自に設定したものである。中位、下位のグループでは時間内で指定語数に達することや、スペルミスしないように書くことなど、「書く」ことにそのものに精一杯であった様子が窺える。それに対して、上位グループでは、段落ごとの展開や詳細に説明することなど、構成・内容面に関して注意を払う傾向が強いことがわかる。このことから、学習者がエッセイ全体の構成を意識しながら書くために、流暢さや複雑さの向上は避けては通れないものと考えられる。

### 5.3. 「型」の使用とエッセイの論理性の相関について

次に、論の展開の仕方に関する調査結果をグループごとに比較した。ここでいう「型」とは、英語で意見を述べる際に主張を述べたあとに理由の数を先に提示し、「一つ目の理由は...」、「二つ目の理由は...」と主張の根拠を順序づけし、結論を書いてまとめるフレームワークのことを指す。

「型」の使用例  
 I agree with this idea. I have two reasons.  
 First, .....  
 Second, .....  
 For these reasons, I think....

表5にあるとおり、いずれのグループでも50%~60%の学習者がエッセイの構成に「型」を使用しているが、習熟度が上がるにつれその割合は減少していることがわかる。

この「型」の使用が論理性の評価と関連があるかを明らかにするため、各グループで「型」を使用してエッセイを書いた群と、「型」を使用しなかった群とでエッセイの論理性の評価の平均点を比較したのが表6である。下位・中位グループでは「型」を使用した書いた群の方が評価点が高く、上位グループではそれが逆転し「型」を使用しないで書いた群の方がわずかに評価が高くなっている。

表5 エッセイの構成に「型」を使用した割合

表6 「型」の使用の有無と論理性の評価点平均値のグループごとの比較

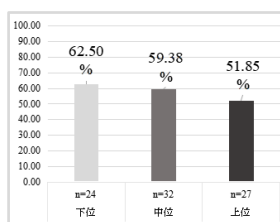


表5

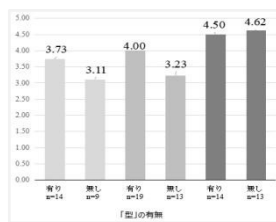


表6

以下は「型」を使用せず論理性の評価が高いエッセイの一例である。個人情報保護の観点から構成の枠組みのみを英語で示す。

I think it is better for children to grow up in the countryside.  
 This is because... (「田舎は自由である」と抽象的に述べる).  
 For example,.... Also,....  
 (2つの視点から「自由」について具体的に述べる).  
 Therefore,... (子どもが育つには田舎の方がよい、と再主張する)

この答案では、田舎の方がよいという主張をし、田舎の良さを「自由である」と抽象的に述べ、2つの視点から「自由」について具体的に説明し、再主張をしてまとめている。「型」を使用すると、ともすると理由の羅列のようになりがちだが、抽象から具体へ論を進めるためには、むしろ「型」から離れた方が首尾一貫性が保たれると言えるだろう。この例と同様、論理性で高評価を得たエッセイには、「型」を使わず、抽象から具体へと論を展開している例が複

数見られた。

一方、「型」を使用していて論理性が低いと評価された例では、「都会」を象徴する日本の地名や山梨県独自の娯楽施設名を固有名詞で挙げていたが、その場所がどんな場所か説明がなく、読み手との情報量の違いを補っていなかった。また、そのような場所と「子どもの教育」との関連が書かれていないことも論理性の低評価につながった。

#### 5.4. プレ・ライティングによる事前構成と論理性の評価の相関について

エッセイを書き始める前のプレ・ライティングによる事前構成の有無と、エッセイの論理性の相関について分析するため、事後アンケートで事前に構成を考えたかどうかと、考えた場合はどんな方法をとったかを聞き、以下のような回答結果を得た。

表7 事後アンケート集計結果

「エッセイを書き始める前に構成を考えたか」

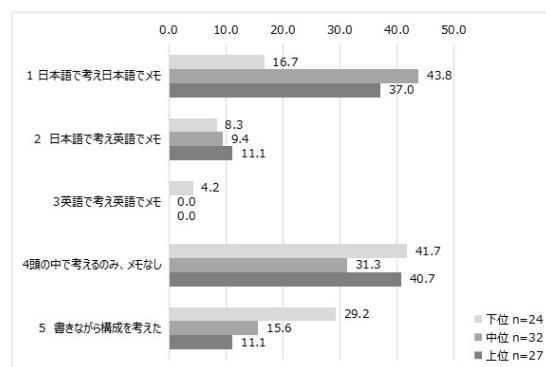


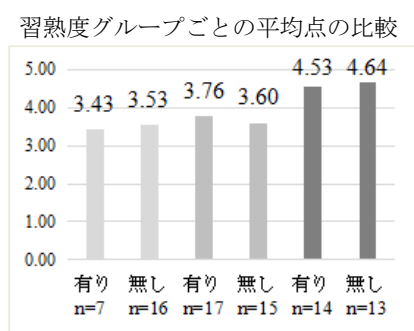
表7の結果から、エッセイを書き始めるときの各グループの特徴をみると、下位グループはテーマを見てすぐに書き始め、書きながら構成を考えたと答えている生徒が約30%と、他のグループと比べて圧倒的に高い割合となっている。習熟度が上がるにつれ日本語で考え日本語でメモをする割合が増加し、中位グループで40%を超える生徒がこの方法をとっている。上位グループではメモには残さず、頭の中で構成を考えてから書き始めた割合が最も高くなっている。時間や語数の制約がある中で、下位グループでは構成メモをとる余裕がなく、上位



のグループでは構成を書いて残す時間を節約していると考えられる。

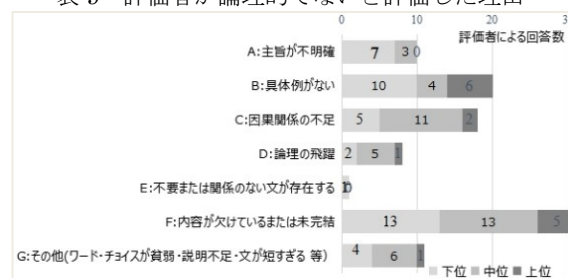
一方で、事前構成の有無と論理性の評価点については、各グループで事前構成をした答案としなかった答案の平均点を比較したが、その相関に明確な有意差を見とることはできなかった(表8)。上位グループであっても、事前の構成メモの時点で具体例や主張との因果関係に乏しいケースが見られ、プレ・ライティングのスキル自体を持っていないことが、差が出なかった原因と考えられる。

表8 事前構成の有無とエッセイの論理性の評価



エッセイ全体の論理性について、評価が低い場合、その理由について評価者に回答してもらった結果が表9である。

表9 評価者が論理的でないとして評価した理由



中位・下位グループでは半数以上が時間内にエッセイを完成できていないため、「未完結である」ことが論理的でないとしてされた理由の第一位となっている。下位グループでは、「具体例がない」、「趣旨が不明確である」ことがそれに続く理由となっている。前出の表にあるとおり事前構成をしなかった割合が最も高かったグループであり、主張したいことが定まらないまま、すぐにエッセイを書き始めたためである

と考えられる。一方、中位グループでは因果関係の不足を指摘される答案が多く、主張と具体例が乖離してしまう答案も見られた。ある程度の流暢性が身につけている集団であるため、書きたいことを大まかに書くことはできるが、思いついたまま、整理せずに書いてしまう傾向があることが見てとれる。上位グループでは、全体として論理性の評価点が高く趣旨の明確さや因果関係についての指摘は少ない一方で、意見を支持する具体例の乏しさのために論理的でないとして指摘されるケースが増えている。高習熟の生徒には与えられた抽象的なテーマを背景知識や自身の経験をもとに具体化する、言語能力以外の力が求められていることがわかる。

### 5.5. 英語の不自然さと論理性の相関について

今回の調査では、英語の自然さと論理性の評価に高い正の相関関係が認められた(相関係数  $r=0.8387$ )。全体として英語が自然で読みやすいかを評価してもらったところ、すべての習熟度別グループにおいて不自然さを決定づける主な理由が「語彙」、その中でも「ワードチョイス」という結果であった。ワードチョイスとは、日本語では「言い回し」や「言葉遣い」などにあたり、似た意味を持つ語のニュアンスの違いを認識し、場面や文脈に応じて適切に使い分けることをいう。構成としては論理的であっても、書かれている英語そのものが不自然であると、全体として評価が下がる傾向がみられた。不自然な言い回しや同じ語を何度も使うことは内容を稚拙に感じさせてしまい、全体の信頼性が揺らぎかねない。語彙の学習に類義語を積極的に取り入れるなど、文脈に合った意味を持つ語を選択する力をつけることが論理性の向上に関わってくると言えそうである。例としては、「(都会にはいろいろな人がいるから) 親は子どもを見ていなければならない」という趣旨の英文を書いた答案で、「見る」を "look" と表現したために、「危険がないように注意して見守る」というニュアンスが伝わらないケース(評価者の添削で "watch over" と訂正)があった。中学校までに習う簡単な単語で

あっても、ワードチョイスを誤ると読み手の受け取り方が変わり、誤解につながることもある。その他、「都会は狭い」という意味で"A city is tiny"と、形容詞の選択に苦心した答案があったが、直訳を避け、「都会の空間は限られている」など文単位で言い換えることができれば、確実な語の選択が可能になる。（この場合は"The space in a city is limited"などと書き換えることができる。）

## 6. 考察

**RQ①：理由の数を述べ、理由を順序づけながら具体例を述べる「型」を使うことで論理的なエッセイになるのか**

5.2.で示した分析結果から、流暢さが身についた学習者は全体の構成を考える余裕が生まれ、「型」に頼らなくても接続詞や談話標識を用いながらより論理的にエッセイを構成することができるようになると考えられる。逆にいうと、流暢さが高まるまでは一文一文を注意深く書きながら、ある程度ひな型に頼ることで論がまとまる。これは初級学習者を調査対象とした立川(2011)の先行研究を裏付ける結果である。全体の構成を考える時間的、心理的な余裕を得るためには、英文を書く流暢さを高めることが必要であり、初級者には、毎回の授業で身近な話題について自由に書く「多書き」活動を取り入れるなど、基本的な語彙や文法の運用能力の習熟とともに書くことへの心理的なハードルを下げる取り組みが有効となるだろう。一例として、小見山(2019)は「正確さを過度に要求しない」「エクステンシヴ・ライティング」活動で高校生の英文産出の流暢さと文法的正確さが向上することを実証している。

**RQ②：エッセイを書き始める前の事前の構想(プレ・ライティング)は論理性に関与するのか**

5.3.で示した分析結果から、今回の調査ではプレ・ライティングと論理性については習熟度別に考察しても明確な関連は見られなかった。しかし、表7にあるとおりの高習熟層ほど何らかの形で論の展開を事前に考えていることから、生徒たちは事前の構想の必要性を認識でき

ているといえる。ただし、プレ・ライティングをしていたとしても、その時点で主張と具体例の関連が浅かったり、不要な話題が入っていて論が飛躍していたりという例も多く、論の展開方法に関する知識が限定的であり、プレ・ライティングのスキルが十分でないことが見て取れた。そのため、多様な論の展開の仕方を学び、主張したいことや具体例として挙げたいことを書き出し可視化して、適切であるか客観的に考える力が身につけば、論理性にプラスの変化が現れるのではないかと予測できる。この思考のプロセスを段階的に学ぶことは、まさに次年度から始まる「論理・表現」の科目で扱う内容と一致する。

## 7. 今後に向けて

今回の研究結果から、言いたいことを「論理的に」述べるためには、暗記した知識を正確にアウトプットするのではなく、語彙、文法などを「思考して使う」ことが必要なのではないかと考える。単語をどれだけ多く覚えたかではなく、コンテキストに応じた言葉を選び、書きやすく自然な英語になるように、別の表現に書き換えた方がよいのかを考える思考が伴ってこそその語彙力・文法力であろう。さらに、何を具体例として主張を支えるか、話題を選択することや、文化的背景を含め、読み手との情報量の違いに思いを巡らせ、自分の説明が十分であるか考えること、そして、これらの思考の整理をするために、特定の「型」だけに頼らず、談話標識を吟味して使うこともエッセイの論理性の向上には欠かすことができない。これらの思考力が、先に述べた「論理的な発信」（達川, 2018）につながっていくものと考えられる。

本研究から高校生学習者の「型」と「プレ・ライティング」に関する認識を得られたことは、今後の授業改善に向けての大きな収穫であった。プレ・ライティングのスキルがないからこそ、時間をかけずエッセイを書くために特定の型に頼りがちであるという傾向に着目し、今後は、リーディング教材の文章から構成を学びエッセイライティングに応用するなど、外国語科

内での科目横断的な授業や、国語の現代文や小論文の授業内容と絡め、論理構成面での英語との共通点や相違点を考える教科横断的な授業の可能性を探りたい。論の展開のバリエーションを増やすことでプレ・ライティングの質を向上させ、論理性の向上を目指すライティング授業は「『伝えたいと思うメッセージを最も効果的に伝える文章様式を選んで』書けるよう」(渡辺, 2007) に徹底して指導する米国の初等国語教育に通ずるものがあり、指導の効果を検証する価値は十分にあるだろう。

論理的なエッセイライティングとは、あらゆる学習要素を「考えて使った」形跡を残すことではないだろうか。新科目「論理・表現」で目指すのは、そのような思考を伴った言語運用能力であろう。言語学習を「暗記」ではなく「思考」ととらえ、英語を日常的に使用する人々の思考のスタイルを学ぶことを授業に取り入れることで、見た目は英語で中身は日本語の、張りぼてのようなエッセイから抜け出す道筋を見つけられることを期待したい。

#### 【引用・参考文献】

- Ellis, R. & Yuan, F.(2004). *The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second Language narrative writing*. *Studies in Second Language Acquisition*, 26a: 59-84.
- 福田陽子(2018). 英語学習者のライティングにおける一貫性・結束性の量的分析から質的分析へ: 「読み手からみた不自然さ」を左右する要因とは. 第 32 回英検研究助成 研究部門報告Ⅲ, 44-67. 日本英語検定協会.
- 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.
- 小見山和栄(2019). 日本人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. 京都外国語大学博士学位論文. 京都外国語大学機関リポジトリ.
- ([https://kufs.repo.nii.ac.jp/?action=repository\\_action\\_common\\_download&item\\_id=362&item\\_no=1&attribute\\_id=20&file\\_no=1](https://kufs.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=362&item_no=1&attribute_id=20&file_no=1), 2022.2.17 閲覧)
- 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(2014). 英語教育の在り方に関する有識者会議  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm), 2022.2.9 閲覧)
- 文部科学省(2017). 平成 29 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf), 2022.2.9 閲覧)
- 文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 外国語編—英語編.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- 佐野富士子(2007). ライティング力をつけるための授業. 高校英語 2007 年夏号, 2-5. 三省堂
- 立川研一(2011). 中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインドマップの有効性. 英検第 23 回研究助成 実践部門報告Ⅳ, 94-109. 日本英語検定協会.
- 達川奎三(2012). 英語教育における思考力の伸長と表現力の育成のあり方—中学校・高等学校の英語授業の改善と充実に向けて—. 広島外国語教育研究 (15), 1-19.
- 渡辺雅子(2007). 日・英・仏の国語教育を読み解く—「読み書き」の歴史社会的考察. 日本研究 35 号, 573-619.
- 山岡大基(2021). 高校英語「書くこと」における機能的プロセスを用いた論理構成の指導. 中等教育研究紀要(67), 81-90. 広島大学附属中・高等学校.