

## 次への学びに向かう生徒の育成②

### —DDLを用いた探究的な英語の学びの実践—

中井康平 川名隆行 見目慎也 山崎達也

**要旨** 本研究は DDL (data-driven learning : データ駆動型学習) と呼ばれる学習方法を用いて英語の学びを進めることで、生徒が受動的な学びに留まらず、探究的に学び続ける姿勢を持つことを目的とした 2 年研究の 2 年次である。リサーチクエスションとして、(RQ1) 生徒は自分の問いに対して、DDL を活用してどのように解決に向かうことができるか、(RQ2) 生徒を自立した学習者にするために教師としてどのような手立てができるか、を設定した。結果として、RQ1 に関して、文法のまとめレポートの作成により、DDL を自らの学びの手段にして、適切に自らの学びに生かしている生徒の姿が明らかになった。また、RQ2 に関して、一斉授業の中で教師は明示的な指導を控え、さらに生徒に DDL を通して得た気づきや問いを蓄積させることにより、次への学びに向かう生徒の姿が明らかになり、その生徒の学びの様子を見取ることで、教師は授業改善をすることができた。

**キーワード** DDL 個別最適な学び 学習の個性化 主体的に学習に取り組む態度

#### I 研究主題について

##### 1 研究主題及び副題について

研究主題にある「次への学びに向かう」とは、学習する中で、受動的な学びに留まらず、自ら疑問を持ち、解決し、学び続ける姿勢を持つことを指す。そして、そのための手段として、DDL (data-driven learning: データ駆動型学習) を用いた学習を取り入れた。

DDL とは、学習者自身が英文データベースであるコーパスとコーパス検索ツールを用いて、単語や文法項目を検索し、その結果を観察することによって、言語の規則を帰納的に発見する学習方法である。つまり、DDL によって、学習者が自分の興味関心に応じて活用することができ、また探究的に学ぶことができる。

この DDL を用いた学習方法が生徒自ら学ぶ姿勢を培い、次への学びに向かう生徒の育成につながるかどうかを検証した。

##### 2 学習指導要領及び中教審答申との関連

『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)外国語』の目標において、育成を目指す知識・技能として「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともにこれらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。」

(p.144) と挙げられている

DDL は、学習者の意識を外国語の音声や語彙、表現、文法などの言語の働きに向けさせ、気づきを引き出す学習方法である。佐竹(2023)が指摘しているように、DDL を活用した学習は、学習者の気づきを

導くため、発見した情報が記憶に残りやすく、学習事項の定着度が高い。また、DDL ツールの英文は、実際のコミュニケーションや言語教育等の目的により集められた言語データであるため、「実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付ける」という目的においても有効である。これらの理由により、DDL は学習指導要領の目標を達成する学習方法の一つとして適したものだと言える。

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」では、「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に分類されており、「個別最適な学び」が進められるように、これまで以上に、教師が個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められるとある。また、子供が ICT を日常的に活用することにより、自ら見通しを立てたり、学習の状況を把握し、新たな学習方法を見いだしたり、自ら学びなおしや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待されている。そこで、ICT を活用しながら生徒が個々の興味に応じて主体的な学びに向かえるように導いていくことが必要となり、DDL を活用した学習がその手立てとして適切であると考えられる。

##### 3 社会的背景

GIGA スクール構想により、一人一台端末の環境が整い、生徒が授業中に端末を活用して学ぶ姿が見られ

るようになっている。英語の授業では、生徒自身がプレゼンテーション資料やポスターを作成し、翻訳サイトなどを用いて自らが表現したいことを調べている。近年では、DeepL（オンライン翻訳アプリ）やGinger（英文校正ツール）などの翻訳、校正アプリを使用する生徒が増えている。さらに、Chat GPT などの生成 AI も学校教育に普及しつつある。

さまざまなウェブサイトやオンラインアプリ、生成 AI などを活用することで、生徒は豊富な情報を手に入れることができる。今後重要なことは、生徒がその情報を適切に選択・分類・判断・処理をして、自分の学びに活かそうとする態度を育成することであり、DDL を用いた学習方法はそれに寄与するものである。

#### 4 本校の過去の実践と位置づけ

本校英語科ではこれまで継続して DDL を活用した探究的な学びの研究を進めてきた。DDL を用いた学習の効果は共同研究者の千葉大学西垣知佳子教授の実践や、本校英語科の以前の研究、またメタ分析の結果（Bouton & Cobb, 1917）により検証されている。

これまでの本校英語科の研究では、DDL を用いた探究的な学びが生徒の「知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」を育成することに有効であると検証されてきたが、「主体的に学習に取り組む態度」についてはその効果が十分に明らかにされていなかった。そこで令和 4 年度より、DDL を用いた探究的な学びが「主体的に学習に取り組む態度」の育成についても効果があるかどうかを研究課題として位置づけた。

#### 5 研究の着想

これまで本校英語科で継続している DDL を用いた探究的な学びの研究は、前述のような社会的背景により新たな局面を迎えている。

現在は生徒が多様なオンラインアプリやウェブサイトを選択し活用して学ぶことが可能な時代である。例えば、英語で自分が伝えたいことを、どのように表現したら良いか分からない時に、翻訳サイトや翻訳ツールで調べるといった生徒の様子が見受けられる。一見便利のようではあるが、自分で考えることなく、簡単に答えにたどり着いてしまうことで、生徒の粘り強い学びが阻害される可能性があり、またその英語翻訳が必ずしも本人が本来伝えようとしている内容であるとは言い切れないという問題が生じる。

生徒がこのようなツール等を使う上で求められる力は、自分で調べた英語が正しく、かつ言いたいことを適切に表現しているかどうかを考える思考過程と見極める力である。そのためには、多様な情報から分析を行い、一定の規則性、共通点、相違点などを発見し、それだけでなく英文が状況や場面に応じて適切なものであると判断しようとする思考の姿勢と技能を生徒に

身につけさせる必要がある。その思考を、本校英語科では DDL が育む思考と捉え、その育成を目指していく。生徒の「DDL が育む思考力」が高まることによって、例えばある生徒は、自分が分からないと思ったことを、複数のウェブサイトの英文を比較しながら文法の正しい理解をするなど、単なる検索によって答えを得るだけの浅い学びに留まらない学びをすることが期待される。まさにそれが主体的に学習に取り組む一つの姿であり、その思考の過程を身につけさせるためにも、DDL を継続して活用し学ぶことは重要である。

## II 研究の目的

本研究は 2 年研究の 2 年次である。2 年間を通じた研究の目的は DDL を用いた学習活動によって「主体的に学習に取り組む態度」にどのような影響が生じるか、また DDL を用いた学習での生徒の思考の過程について、教師がどのように形成的評価を行い、指導に生かすことができるかを調査することである。

まず 1 年次研究では、リサーチクエスション（RQ）を以下のように設定した。

### 1 年次研究 RQ

- |   |
|---|
| RQ1 DDL を用いた学習は生徒が主体的に学ぶための手段となり得るか。    |
| RQ2 DDL を用いた学習を見取することで教師はどのように指導に活かせるか。 |

1 年次研究で、これらの RQ を検証した結果、DDL を用いることにより、学習する文法について教科書の内容以上の気づきを得たり、疑問を解決したりすることができる生徒が実感しているということが明らかになった。こうした自分で問いを持ち学び続ける姿は一部の生徒に確認されたが、それをより多くの生徒に広げていくべく、2 年次研究では、DDL を用いた学びによって高まる生徒の思考力を「DDL が育む思考力」と整理した上で、1 年次研究の成果と課題を踏まえ、新たに以下の RQ を設定した。

### 2 年次研究 RQ

- |   |
|---|
| RQ1 生徒は自分の問いに対して、DDL を活用してどのように解決に向かうことができるか。 |
| RQ2 生徒を自立した学習者にするために教師としてどのような手立てができるか。       |

## III 研究の過程

本研究の過程は表 1 の通りである。本研究は 2 年研究であり、今年度は 2 年目にあたるものであった。

表1 研究の経過と計画

	時期	内容
令和4年度	7月～10月	先行研究の調査
	10月～12月	実践準備
	12～1月	プレテスト, 授業実践
	1月～3月	ポストテスト, 質問紙調査 実践の分析及びまとめ
令和5年度	4月～5月	公開研究会準備
	6月	公開研究会
	7月～10月	1年次のまとめ 2年次研究の準備
	11月～12月	プレテスト, 授業実践
	1月～3月	ポストテスト, 質問紙調査 実践の分析及びまとめ
令和6年度	4月～5月	授業実践の分析 研究のまとめ 公開研究会の準備
	6月	公開研究会

#### IV 研究の内容

##### 1 1年次研究の内容

1年次研究では、通常の教科書を使った文法導入の際に、DDLを用いた探究的な学びを取り入れた授業実践を行った。生徒はDDLツール(hDDL)を使用してターゲットとなる文法事項の英文を観察することにより得た言語的な規則についての気づきを「発見シート」、授業の終末では「振り返りシート」へ自らの学びの振り返りを記述した。生徒の言語的な気づきや振り返りから、言語化された生徒の思考を見取り、それらを形成的評価とし教師の指導に生かした。

以下に1年次研究の成果と課題をまとめる。

##### 1年次研究による主な成果

- ・発見シートや振り返りシートなどから生徒の学びの様子を観察することができた。
- ・生徒は自ら疑問をもち、自力で調べるなど、主体的に学習を進めていた。
- ・生徒がそれぞれの視点から自分なりの方法で文法について理解し、自分の言葉でまとめることによって学習の個性化が図れた。
- ・DDLを用いた探究的な活動により、個々の生徒の興味・関心に応じた学びがより可能となった。

##### 1年次研究による主な課題

- ・生徒が調べる文法事項は統一されたものであり、今後は文法導入以外の場面でのDDLの使い方についても検討する必要がある。
- ・生徒が自立した学習者になるために教師としてどのような手立てができるかを検討する必要がある。

##### 2 2年次研究の内容

1年次研究の成果と課題を踏まえて、2年次研究の内容をRQに沿って、以下に述べる。

(1) 生徒が自分の問いに対して、DDLを活用してどのように解決に向かうことができるかの検証(RQ1)

2年次研究では、これまで通り文法導入の時間にDDLを活用するが、文法導入以後の場面で、生徒がDDLを自ら選択をして学ぶ姿に着目した。具体的には、生徒は単元を通して文法についての気づきや問いを振り返りシートに蓄積し、単元の終わりに文法のまとめとして、自分の興味・関心に応じてテーマを設定し、レポートを作成した。これを通して、生徒が独自の問いを見つけ、その解決に向けて、DDLを活用して学ぶ姿や、思考するプロセスを見取り観察し、生徒の「DDLが育む思考力」を活かした主体的な学びを促進することが研究の主眼である。個別最適な学びの観点からも、生徒が自分で課題を設定し、その課題解決のために進んでDDLを活用し、「DDLが育む思考力」を働かせて探究的に学ぶ生徒を育成していく。

(2) 生徒を自立した学習者にするために教師としてどのような手立てができるかの検証(RQ2)

生徒が自立をして学び続けるとは、受動的に教わるのではなく、生徒が自らの興味関心や学習状況に応じて、学ぶ目的を持ち、自ら問いを立て、それに向かって学ぶことであると本校英語科では捉えている。このような生徒は1年次研究でも見られたが、課題にもある通り、一部の生徒ではなく、たとえ英語が苦手な生徒であっても、自分なりに自立して学ぶ生徒を育成したいと考えた。従って、その手立ても重要となる。

2年次研究では、DDLを用いた学習を簡易的にし、生徒の気づきをこれまで通り引き出しつつ、DDLの発見活動にかかる時間を短くして、その分を産出活動にあてた。簡易的なDDLが、生徒の気づきを促し、また生徒の問いの生成につながるかどうか検証した。

また、英語が苦手な生徒が、限られた時間でも授業で扱う言語材料の発見ができる手立ても必要になる。簡易版DDLを用いた学習が、英語が苦手な生徒にとっても、自立して「DDLが育む思考力」を働かせて学ぶ生徒を育成する手段になるかどうかを検証した。

そして、生徒の問いは、教科書の本文(対話文など)からも生まれることがある。また、言語材料等について教科書の範疇を超えたものや、特定の単語の使い方や意味に着目をする生徒もいることが予想される。DDLツール(hDDL)の使い方について、文法だけではなく特定の単語を検索表示することができるKWIC検索の機能の活用の仕方を指導するなど、コーパス検索の指導を充実させることで、自立した生徒の育成をすることができるかどうかを検証した。

##### 3 対象者と言語材料

本研究では、1学年と2学年それぞれ2つの単元にわたり、授業実践を行った。対象者の学年及び扱った言語材料は表2に示す。

表 2 実践で扱った言語材料

回数	時期	対象	言語材料
1	R5 12月	1年	現在進行形 (肯定文/否定文)
2			現在進行形 (疑問文)
3		2年	現在完了 (完了・肯定)
4			現在完了 (完了・否定文/疑問文)
5			現在完了 (経験)
6	R6 1月	1年	一般動詞過去形 (規則動詞)
7			一般動詞過去形 (不規則動詞)
8			一般動詞過去形 (否定文/疑問文)
9		2年	現在完了 (継続)
10			現在完了進行形

#### 4 実践内容

##### (1) 単元の指導計画

第1学年と第2学年ともに原則として教科書に準じた単元の指導計画を基に授業を行った。使用教科書は SUNSHINE ENGLISH COURSE (開隆堂) である。以下に、第2学年を例に挙げて単元の指導計画 (表3) を記す。

表 3 単元の指導計画 (第2学年 Program7)

時	学習内容
第1時	Scenes1: 現在完了 (完了・肯定文) の学習
第2時	Scenes2: 現在完了 (完了・肯定文) の学習
第3時	Scenes3: 現在完了 (経験) の学習
第4時	Think1: 対話文の理解
第5時	Think2: 対話文の理解
第6時	Think3: スピーチ文の理解
第7時	Retell: Thinkの概要を説明する活動
第8時	Interact: 現在完了を用いた産出活動
第9時	文法のまとめ: 文法のまとめレポートの作成

##### (2) 学習指導の手順

###### ア 文法の指導

ここでは文法の指導 (第1時~第3時) について記す。文法の授業では、教科書を用いて PCPP モデルを参考にして授業を行った (図1)。PCPP モデルは村野井 (2006) により効果的な英語の指導法であると指摘されている。言語材料の提示 (Presentation) 後に、言語材料の理解 (Comprehension) を行う。その場面で、DDL を用いた学びを取り入れる。その後、ターゲットを含むリスニング、スピーキング、ライティングの練習 (Practice) を行い、さらに、より自然な文脈を意識した産出活動 (Production) につなげていくというのが文法の指導の基本的な流れである。

PCPP 型	
Presentation (提示)	気づきを導く
Comprehension (理解)	文法の気づき (DDL)
Practice (練習)	ドリル練習
Production (産出)	自由な表現活動

図 1 授業の流れ

1学年と2学年 (各4クラス)、それぞれ2クラスずつ、簡易 DDL 群と通常 DDL 群に分けて DDL を用いた学習に時間の差異を与えて授業実践した。本実践ではどちらも英文を印刷した簡易版の「DDL ワークシート」 (図2) を用いて授業をした。1つの言語材料につき5文の例文を提示し、「太字1つ目を□で囲もう」、「太字2つ目を○で囲もう」のように、ターゲットとなる言語材料の規則の気づきを促す足場かけを与えた。個別学習で発見を行ったワークシートに記述された生徒の気づきの例は図3のとおりである。なお、簡易 DDL 群ではこのワークシートのみで学習を行い、通常 DDL 群ではこのワークシートに加えてさらに DDL サイト (hDDL) を使って学習をした。

英語	日本語
1 I have already done my homework.	私は すでに 宿題を しました。
2 Janet has just been to the library.	ジェネットは ちょうど 図書館へ 行って来たところです。
3 Nana has just arrived at the station.	ナナは ちょうど 駅に 着いたところです。
4 They've already sold their house.	彼らは すでに 家を 売りました。
5 Daigo has just taken our picture.	ダイゴが ちょうど 私たちの写真を撮 撮ったところです。

図 2 DDL 発見シート (2年・現在完了・完了)

① 主語の後は have が来る。(主語に合わせて形が変わる)
② have の後は「すでに」「ちょうど」などの時間を表す語句が入る
③ 時間を表す語句の後は動詞の過去分詞形が来る
④ 過去分詞形の後は補足する補語が来る。

図 3 生徒が記述をしたワークシート

次に、ペアで各自の気づきを共有する活動を行い、まとめとして一斉指導で教師が生徒の気づきを引き出し、それを板書した (写真1)。簡易版 DDL では、この一連の流れを10分程度で指導計画の中に組み込んだ。従来は生徒が端末で操作をしながら例文を観察し、まとめるまでに20分程度の時間が必要だったことを考慮すれば、簡易的ではあるが、DDL を用いた手法で生徒は十分に学ぶことができる。

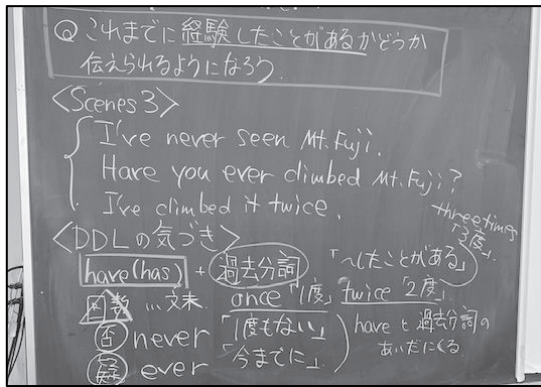


写真1 板書例

その後、簡易 DDL 群では、教科書を用いたリスニングとスピーキングの活動を行い、さらに現実のコミュニケーション場面を意識させた産出活動後、終末に生徒に振り返りを記述させた。また、振り返りシート内に **gimonbank** (疑問バンク) という項目を設け、そこに授業を通して生まれた問いや疑問を併せて書き残すように指導をした。単元を通して蓄積された問いや疑問は単元末のレポート作成に生かされる。

このように、簡易的な DDL の学習では、短時間で DDL を用いた学びを行い、生徒の気づきを活かしつつ、余裕の生まれた時間で産出活動を行うことができる。DDL ツール (hDDL) 自体は使用していないが、授業を通して DDL を用いた学習とほぼ同様に生徒は思考し、言語材料を観察し文の規則を発見していた。

一方、通常 DDL 群では、気づきを共有する活動のあとに、生徒に DDL ツール (hDDL) の該当の言語材料の例文を観察 (図 4) させ、共有された気づきが正しいことを確認させ、さらにワークシートに例文を追加させた。その後、簡易 DDL 群と同様に教科書を用いたリスニングとスピーキングを行った。これは1年次研究の実践とほぼ同様の授業の形式である。最後の振り返りの記述と **gimonbank** への問いや疑問の記入は簡易 DDL 群と同様に行った。

<input checked="" type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	I've never been to Tokyo. 私は 1度も 東京へ 行ったことがありません。
<input checked="" type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	Gaku has done it once. ガクは 1度 それを したことがあります。
<input checked="" type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	I've never climbed Mt. Fuji. 私は 富士山に 登ったことがありません。

図 4 DDL ツール (hDDL) の画面例

#### イ 「文法のまとめ」の指導

次に課末の第 9 時に行った「文法のまとめ」の指導の手立てについて記す。レポートの作成に際して、「単元の授業を通して生まれた問い (**gimonbank**) に

についての探究」という課題を生徒に与え、生徒は自分の興味・関心やその時点での理解度や自信に応じて、課題選択をした。単元を通して問いや疑問を蓄積させてきたが、それがうまくできていない生徒がいることが日頃の振り返りの記述から確認されたため、クラスごとに **gimonbank** の記述をまとめ、生徒に提示した。

生徒が情報収集をしたり、考察をしたりするのに必要な資料については、特に限定をせず、生徒に自由に探究をさせた。ただ、DDL ツール (hDDL) については、従来の言語材料の検索機能があるだけでなく、特定の単語に限定した検索 (DIY 検索) が可能で、その語が用いられた英文を検索し、観察することができることを伝えた。また、教科書に準じた内容を超えるような高度な内容について問いや疑問を持つ生徒がいることを想定し、SCoRE (初級レベル大学生向け DDL 学習サイト) の利用が可能であると伝えた。

探究活動中は、生徒に「なぜその問いを持ったのか」などと問いかけ、生徒の学びがより深めさせ、生徒の自立的な学びが促進されるように留意した。また、これまでの学習内容の理解が不十分な生徒には、単元の言語材料について改めて自分の言葉でまとめても構わないと伝えるなど、生徒それぞれが自分の学習状況に応じて活動に取り組めるように配慮した。

#### (3) 分析方法

分析方法として、混合研究法の枠組みを用いて、量的・質的分析を行った。

#### (4) 効果検証のためのテストと質問紙調査

効果検証は、文法テストと振り返りと DDL ワークシートの記述の分析及び質問紙調査により実施した。

文法テストは、知識・技能の観点から指導効果を検証するために、事前及び事後テストを実施した。テストの内容は、誤文訂正と空所補充の問題のそれぞれ 10 題である。誤文訂正は、問題文の日本語に対する英語の正誤を解答し (1 点)、誤りがある場合は間違いの箇所を指摘する (1 点)。空所補充では、問題文の日本語に合うように、空所に適切な語や語句を記入するものである。軽微な誤りが見られるものも含めて、概ね文法的な理解ができていると判断される解答に 2 点を与えた。

どちらの問題も 10 題ずつ出題し、そのうち 3 題はダミー問題で、単元の文法項目以外の問題で、多くの生徒が正解できると予想できる容易な問題を出題した。問題例を図 5 (誤文訂正)、図 6 (空所補充) に示す。

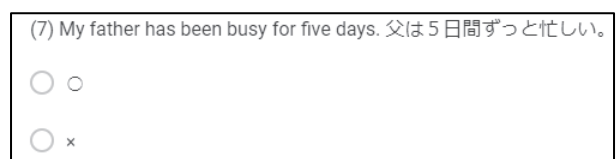


図5 文法テスト（誤文訂正問題）の例

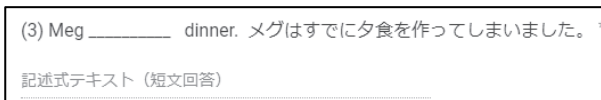


図6 文法テスト（空所補充問題）の例

また、一部の生徒の発見シートや振り返りシートの記述、また文法のまとめの成果物を教師が抽出した。

1 年次研究では、振り返りシートの記述について主体的な学習に取り組む態度に着目し、国立教育政策研究所の参考資料(2020)をもとに、以下の通り分類した。

- (ア) 学習状況の把握 (イ) 自らの学習の調整
- (ウ) 学習内容への関心 (エ) 学習に対する意欲
- (オ) 粘り強さ

さらに DDL を用いた学習の特徴に基づいて、

- (カ) 既存の知識の修正 (キ) 既存の知識との比較
- (ク) 新たな問いの生成 (ケ) 仮説形成
- (コ) クリティカル・シンキング

に関わる記述を抽出及び分類した。「V 結果と考察」では、実際の生徒の振り返りシートの記述や、生徒の具体的な学習の様子について分析した。また、生徒が作成した「文法のまとめ」から数例抽出し、生徒の学びを分析した。

質問紙調査は生徒の学校外での学習状況などを把握するために年度末に行った。

## V 結果と考察

### 1 効果検証テストより

テスト結果の記述統計量を表4に、平均得点の推移を図7に示す。

表4 テストの結果

学習者	学習方法	人数	平均値	標準偏差
事前	簡易 DDL 群	65	8.92	5.94
	通常 DDL 群	58	7.43	5.94
事後	簡易 DDL 群	65	18.79	6.55
	通常 DDL 群	58	19.09	5.76
遅延	簡易 DDL 群	65	18.83	7.17
	通常 DDL 群	58	20.49	6.60

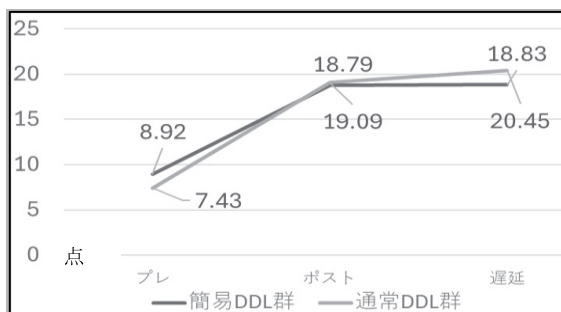


図7 事前、事後、遅延テストの得点の推移

学習方法（簡易 DDL 群と通常 DDL 群）とテスト（事前、事後、遅延）の 2 元配置分散分析を行ったところ、テストの主効果については有意な差があったが ( $F(2,242)=268.029, p<.001, \eta^2=.408$ )、学習方法の主効果、また学習方法×テストの交互作用は有意な差はなかった。次にテストの単純主効果を確認したところ、簡易 DDL 群では「事前<事後=遅延」であり、事前テストと事後テストの効果量は大 ( $r=.86$ )、事前テストと遅延テストの効果量も大 ( $r=.84$ ) であった。通常群も、「事前<事後=遅延」であり、事前テストと事後テストの効果量は大 ( $r=.84$ ) であり、事前テストと遅延テストの効果量も大 ( $r=.87$ ) であった。

事後テスト実施 4 週間後に実施した遅延テストでは、通常 DDL 群がやや平均値は上昇しているが、統計的には有意ではなく誤差の範囲であった。以上のことから、ワークシートのみで学習した簡易的な DDL を用いた学習方法でも、ワークシートに加えて生徒自身が DDL サイト (hDDL) を使って学習をした学習方法と同等の知識を獲得していたことがわかる。

## 2 実践より

### (1) 発見シートの記述

簡易的に DDL を用いる手法 (図 2, 図 3 参照) で、教師が選んだ 5 文から生徒は本時に学習する言語材料について気づいたことを記述したが、通常教科書で指導をする程度の気づきを得られていた。図 8 は英語の理解力が高い生徒の記述の例である。現在完了の基本形、完了用法で使う副詞と語順、短縮形についても触れられており、ほぼ学習内容の理解ができていていると考えられる。一方、図 9 は英語を苦手としている生徒の記述である。生徒の気づきを促すために「太字を□で囲もう」、「すべての英文に出てくる語を△で囲もう」など記号を用いた足場かけにより、概ね自力で現在完了の基本形を理解できたことが記述から読み取れる。

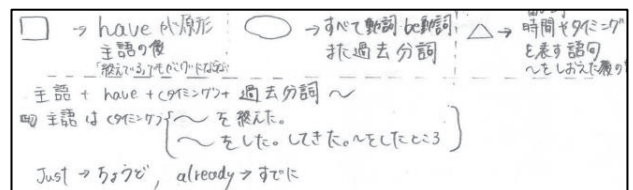


図8 生徒の記述の例

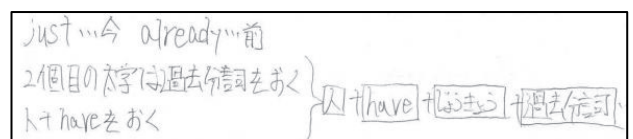


図9 生徒の記述の例

生徒の気づきはさまざまであるが、その後の共有の活動でそれぞれの理解の差を埋めることができている。

## (2) 生徒の振り返りの記述

振り返りシートの記述からは、簡易的な手法でありながらも DDL を用いた学習によって、主体的に学習に取り組む態度に関わる記述が見られた。なお、( ) 内の記号は、振り返りシートの主体的な学習に対する態度についての分類を表すものである。

- ・ never を使った文と not を使った文にはどのような違いがあるのか疑問に思った。(キ)
- ・ すでにしてしまったことやちょうど終わったことを言うためのテンプレートのものを覚えた。□△で整理できて、とてもわかりやすかった。(イ)
- ・ never は any と意味が似ていると思った。(キ)
- ・ 自分のやったことや今終わったことを言えるようになったので友達や家族などとのコミュニケーションにうまく役立てることができると思った。(ウ)
- ・ それぞれの語句の共通点だけでなく、語順などの他の要素にも注目して使い方をまとめた。(ア)

中には新たな問いにつながるような記述が見られ、今後の自らの学びにつなげていこうという意欲があると捉えられるものもあり、以下の通りである。

- ・ 現在完了形の規則性がわかり、現在完了形を使って文を作ることができた。(ア) DDL にあった「ちょうど図書館へ行ってきた」がなぜ「have been to the library.」になるのかと思った。(ク)
- ・ なぜ行ったことがあるというのを gone をつかって表さないのか不思議に思いました。(ク) 単元末に調べようと思います。(エ)
- ・ 今回習った文法では、「～し終わった」という意味だが、文法に「had」を使うことができるのかが、気になった。(ク)

## (3) 生徒の gimonbank

毎授業の振り返りの際に、生徒は授業を通して生まれた問いを記述し、蓄積をした。生徒の問いは多種多様ではあったが、以下に特に多くの生徒から得られた顕著な記述を記す。

- ・ have や has を had にすることもできるのか。
- ・ 現在完了形だとなぜ行ったが been になるのか。
- ・ haven't と have never は同じ意味になるのか。
- ・ have gone to とは言わないのはなぜか。

## (4) 学習のまとめの様子

単元のまとめとして行った「文法のまとめ」について、具体的な生徒の問いとその学びについて3名の生徒を抽出して紹介する。

### 【事例1】生徒Aの問い：have been to と have gone to の違いとは

生徒Aは、日頃から意欲的にコミュニケーション活動にも文法の発見活動にも取り組む生徒である。さらに、知識も豊富で技能も高い。

本生徒は、have been to が「行ったことがある」と

いう意味になるということに着目し、been の代わりに go (gone)は使えるのかという問いを持ち、have gone to という表現もあることを確認し、have been to, have gone to の二つの表現の違いに関心を持った。生徒Aは、DDL ツール (hDDL) の多くの例文を観察できる特性を活かして、完了用法について have been to と have gone to の英文を観察した。そこで、日本語の「行ってきた」(have been to) と「行ってしまった」(have gone to) の和文の違い、be 動詞が元々存在を表す語であるということ、また go 「行く」がある場所から離れていくという意味を持つという知識から、その2つの意味の差異は「今ここにいるかどうか」であるという結論に至った(図10)。

〈 have been to の例文 〉	
・ Jessie has been to the post office.	ジェシーは郵便局へ行ってきたところです。
・ I've just been to the store.	わたしはちょうどその店へ行ってきたところです。
・ I've been to Tokyo twice.	私は2回東京に行ったことがある。
〈 have gone to の例文 〉	
・ He's just gone to the store.	彼はちょうどその店に行ったところです。
・ My cousin has already gone to the U.K.	いとこはすでにイギリスに行ってしまった。
・ Fall has gone.	秋は行ってしまいました。
⇒ 違いは <b>今ここにいるかどうか</b> 。	
have been to の場合は「行ってきた・行ったことがある」ので今ここにいる	
have gone to の場合は「行った・行ってしまった」なので今ここにはいない	
〈 なぜ been to は行ってきた・行ったことがあるになるのか 〉	
been の原型は be. be 動詞は元々「存在」を表すから、 <b>今ここにいる</b> になる(と思う)	
〈 なぜ gone to は行った・行ってしまったになるのか 〉	
gone の原型は go. go はもともと離れていく様子を表すことから、 <b>今ここにはいない</b> になる(と思う)	

図10 生徒Aのレポートの記述(抜粋)

### 【事例2】生徒Bの問い：have+過去分詞のあとにさらに過去分詞が来ているのはなぜか

生徒Bは、普段の授業の振り返りの記述から英語の規則について独自の捉え方をする生徒である。例えば、動詞 enjoy や finish の目的語には動名詞が置かれるという規則については、「～ing と～to 動詞には過去を表すのと今から未来を表すという違いがある気がした。」と記述している。また、現在完了の第1時(完了)の授業については、「(過去形との違いについて)予想は have = 持っているから現在にも何らかの影響があるとか。」と記述した。

本生徒は、DDL ツール (hDDL) で例文を観察していると、have been + 過去分詞のように、been のあとにさらに過去分詞が続いている英文が複数あることに気がついた。そこで生徒Bは完了用法と経験用法について同じ条件であるものを探し、その意味を考察した。

すでに受動態は学習済みであり、現在完了の have + 過去分詞と受動態の形である be 動詞 + 過去分詞という2つの形が合わさる have been + 過去分詞の形は、和文の意味からも、受動態の現在完了の英文なのではないかと仮説を立て、レポートを作成した(図11)。

完了用法と経験用法の例文にhave been 動詞の文があった。動詞の原形ではなくて最後にedがついていた。

- ・ That movie hasn't been released yet in Japan. (完了用法)
- 訳)あの映画は 日本では まだ 公開されていません。
- ・ He's been married three times. (経験用法)
- 訳)彼は 3回 結婚したことがあります。

完了用法は「された」という受動態の意味になっているが、経験用法はしたことがあるという他の経験用法と意味が同じになっている。

そうすると、受動態はbe動詞+過去分詞だから、beenの後の動詞は過去分詞と考えるほうが自然かもしれない。

また、be動詞は一般動詞にするとbeだから、

have+過去分詞  
be動詞+過去分詞  
=have + been + 過去分詞?

このことから経験用法にbeenが付くこともある理由は2つあるのではないかと思った。

①経験用法の文は「した」と訳されているが、「私は彼に結婚された」という完了用法の受動態と同じつくりなのでは?

②「現在結婚している」を表す文はHe is married to him. になる。  
これを現在完了形にしようとする。be動詞はさっきみたいにbeen。その後は指定がないのでそのままmarriedになる。  
He has been married to him. のようにbe動詞をbeenにしているのでは?

図 11 生徒 B のレポートの記述 (抜粋)

- ・ She's lived here since 1998. since
- ・ Hiromi hasn't spoken to me since yesterday.
- ・ I haven't been there since Tuesday.

- ・ It has snowed for three days. for
- ・ She's been here for 30 minutes.
- ・ We haven't talked for a while.

- ・ Prices have been rising. ing形の現在進行? ?
- ・ We've been practicing since October.
- ・ Have you been waiting for long?

forとsinceとing形の新しい表現が見つかった。一例文で比較をし文法を考える。

①Since  
～の時から (子供の時から、何歳の時から、～の時期からetc.)  
・ 時期を英語で説明することが多い。いつ頃から～? ?

②for  
～どのくらい ～から (10年間、ずっと、3日間)  
・ 詳しい数字がよく載っている。??何年間みたいな期間の数字?  
③現在進行の現在完了?  
～続いています。ずっとしています  
～(雨がずっと降っています、練習し続けています、待ち続けています)  
現在進行形で普通に通じられる?なぜ現在完了の形? ?

<わかったこと>  
・ 具体的にSinceとforの違いがあんまりよくわかんない

図 12 生徒 C のレポートの記述 (抜粋)

受動態も現在完了も 2 学年で学習する言語材料だが、受動態の現在完了の英文は、生徒が使用する教科書には見られない。現在完了と受動態のそれぞれの規則を当てはめれば表現が可能だということは理解ができるが、それを教わるのではなく、気づきにより自力で到達できたことは、本生徒にとって大きな学びとなった。

**【事例 3】生徒 C の問い：現在完了で他に表現できないこと (意味) はないか**

生徒 C は、コミュニケーション活動に意欲的で、発話の技能が高いが、書く技能について課題がある。また、普段の振り返りでは、学習したことから、別の言い方ができるかどうかを考える習慣がある。例えば、完了の授業では「今回は **already** とか **just** だったけれど、これに **after** とか **bio** とかつけても面白そう」、また経験の授業では「**ever** が **never** になるのは **not ever** という形だとどうなるのか気になる。」と記述するなど、言語の形に対しての興味関心が見られる。

本生徒は、現在完了について、本単元で学習した完了・経験以外に別の言い方はあるのかどうかに関心を持ち、DDL (hDDL) サイトで、現在完了の継続用法について、例文を観察し、自ら例文を選択し、継続用法の規則についての気づきをまとめた (図 12)。

例文を観察することにより、完了用法の **just** や **already**、経験用法の **once** や **never** などと同様に、継続用法にも **for** や **since** などの語が使われていることに着目し、英文と和文を照らし合わせて、その気づきを記述した。しかし、結果としては **for** や **since** についての十分な理解には至らなかった。継続用法は、次の単元の学習事項であり、そこで正しく学習内容を理解することで、本レポート作成での学びを深化させることができたと言える。

事例 1～事例 3 は、DDL ツール (hDDL) を活用した例であるが、中にはインターネット検索を行い、具体的に解説しているウェブサイトまで学ぶ生徒もいた。そのような生徒には、机間指導をする際に、調べて知識として理解したことについて、多くの例文を観察することで、その規則が正しいかどうかを確認するように助言した。このような手立てに、より DDL を使わなくても「DDL が育む思考力」を働かせて英文を観察するなどして学ぶ生徒の姿を観察することができた。

### (5) 考察

生徒のワークシートや振り返りシートの記述、また文法のまとめレポートの成果物から RQ1 と RQ2 について考察する。

事例 1～事例 3 は、数ある生徒の学びの例の中で、主体的な学びができていてと捉えられるものである。教科書を用いた授業では、一斉授業の中で全員が同一の言語材料について DDL を用いて学習するが、教師の明示的な指導を抑え、生徒に気づきや問いを蓄積させ (RQ2)、文法のまとめの時間でレポートを作成する時間を与えることで、DDL を自分の学びの手段にして、適切に用いて自らの学びに活かしている生徒がいることを確認することができた (RQ1)。また、本研究では、文法の授業において簡易 DDL 群と通常 DDL 群に分け、DDL を用いた学習に割く時間の差をつけたが、それによる生徒のレポートのテーマ設定やレポートの内容に顕著な差は見られなかった。DDL を用いた学習は、文法導入時だけでなく、単元末にさらに英文を多く観察するという生徒の学びに活かせることを確認することができた。また、DDL を用いた学習が簡易的なものであっても、それが「DDL が育む思考力」の育成に寄与していることがわかった。

### 3 質問紙調査より

生徒の実態を把握するために年度末に行った質問紙調査により、次のことが明らかになった (n=130)。

「DDL を用いた授業を受ける前に、その文法を塾

や予習等の学習によりわかっていたか」という問いに対して、「わかっていた」との回答が 33.5%で、「少しわかっていた」との回答が 48.9%で、「はじめて学習した」との回答が 17.7%だった。昨年同様、多くの生徒がすでに単元の言語材料に関する知識に触れていたことが分かった。ただ、DDL を用いた探究的な学習により、自分の誤解に気づき、新たな知識を獲得していることが振り返りシートの記述などからわかった。

また、「文法のまとめ」レポートを作成するために DDL を使った生徒の割合は、「DDL を使用した」と「DDL を使用していない」のどちらも 50%であった。DDL の使用の仕方については、「自分で英文法のルールを発見しようとした。」と答えたのが 65.7%、「辞書やネットで調べた英文法のルールが使えるような例文を hDDL で調べた。」と答えたのが 35.8%、「辞書やネットで調べた英文法のルールを、hDDL の例文にあてはめて確認した。」と答えたのが 32.8%であるなど、「DDL が育む思考力」を働かせた学びをしている生徒が一定数いることが明らかになった。

#### IV 成果と課題

##### (1) 成果

本研究の成果として次の点が認められた。

- ・生徒のワークシートや振り返りシートの記述から、DDL を用いた学習について、簡易的な手法であっても、生徒は十分に発見活動に取り組むことができ、教師が期待する文法的な気づきを得ることができた。
- ・記号などの適切な足場かけにより、英語に苦手意識を持つ生徒でも、文法的な気づきを得ることができた。
- ・文法のまとめのレポート作成を通して、生徒の中には、自らの問いに対する学びによって、教師の想定を超えた発展的な事項の理解にまで到達したものがいた。
- ・単元を通して、気づきや問いを蓄積していくことで、生徒それぞれの次への学びにつなげていた。
- ・文法のまとめレポートの作成を通して、自らの課題解決に向けて、自ら選択して DDL を通して学ぶ生徒が観察されるなど、文法の導入以外でも DDL を用いた学習が可能になるということがわかった。

簡易的に DDL を用いた学習により、生徒は言語材料について十分な理解に到達したと言える。また、生徒が文法のまとめのレポートの作成のために、自ら問いを立てて学ぶ様子から、生徒それぞれが多種多様な学びをしていることがわかり、中にはさらに DDL を効果的に用いた例を観察することができた。

今回の 2 年研究の本校英語科が目指す、独自の問いに自力で解決にたどり着く姿、つまりは主体的に次への学びに向かう姿が見られたことは成果であった。

##### (2) 課題

本研究の課題としては次のことが挙げられる。

・文法のまとめのレポートについては、単に学習した項目について整理をした記述にとどまっている生徒が複数観察された。さらなる足場かけの検討が必要である。

・本実践は二つの単元にわたったものである。主体的に学ぶ態度の変容には、教師も粘り強く実践を重ねて生徒の変容を見取っていくことが今後も重要である。

・文法を学んでいく上での主体的な態度の育成に焦点が当てられていたが、本実践が各技能の向上にどう関連しているかまで観察をすることができなかった。

一人一台端末の時代となり、生徒がインターネットを使って調べ、自分のほしい答えを得ることが容易である。今回のレポートの作成に際しても、ただ調べたことを記述するという例が観察された。時間をかけずに答えが得られる時代であるが、今後も授業を通して、生徒が自ら気づくことにより得られる学びの楽しさや充実感を生徒に持たせたい。

##### 【引用・参考文献】

- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター (2020). 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校外国語』. 東洋館出版社.
- ・佐竹由帆 (2023). コーパスを活用した英語授業：DDL 入門. 研究者webマガジン. <https://www.kenkyusha.co.jp/uploads/lingua/prt/15/SatakeYoshiho1605.html>
- ・千葉大学教育学部附属中学校 (2023). 『第59回中学校教育研究会会誌』.
- ・千葉大学教育学部附属中学校 (2024). 『第60回中学校教育研究会会誌』.
- ・中央教育審議会 (2021). 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』. 文部科学省.
- ・村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 大修館書店.
- ・文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語編』.
- ・文部科学省初等中等教育局 (2023). 「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」.
- ・Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
- ・DDL ツール. <https://hddl.ddl-study.o>
- ・SCoRE ツール. <https://score.ddl-study.org/>