

児童の学習成果向上に資する真正の学習に関する研究

長崎 耕作

1. 問題と目的

現在の日本の教育において大綱的に求められているのは「生きる力」の育成である。この「生きる力」の育成を求める流れの中で、社会や日常生活の文脈に即した学びが行われることを志向する姿勢が随所に見られる。まず、もっともその姿勢が顕著であるのは「思考力・判断力・表現力等」に關しての記述である。そこでは、「社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でもその状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力」が「思考力・判断力・表現力等」とであるとされる（文部科学省, 2017a, p.37）。

このことからすれば、「思考力・判断力・表現力等」を見取っていくためには社会や日常生活の文脈に即した学習が成立していかなければならないと言える。また、各教科の学習指導要領の文言や意図にもその姿勢が読み取れる。国語科の目標では、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが求められている（文部科学省, 2017b, p.11）。また、算数科・数学科では、日常生活や社会の事象を数理的に捉え、その中に問題を見出し、数学的活動を行っていくことが求められている（文部科学省, 2017c, pp.7-8）。

こうした日本の社会や日常生活の文脈に即した学びを志向し、「生きる力」を育成していこうとする姿勢を強化し、その流れを加速化させる概念として、本研究の主題である「真正の学習」は示唆に富むものと言える。「真正の学習」とは、現実的な文脈に即した学習を構想する考え方であり、まさに、リアルな世界で起きている大人たちが直面するような課題を扱う学習である。また、教育格差にかかわらず誰もが学力を伸ばすことができる可能性をもった学習である（Newmann, 1995）。

現状の真正の学習における議論では、2つの課題を挙げることができる。1点目は、真正の学習を構成するにあたって自己評価の重要性も述べられているにもかかわらず、自己評価の実施方法が検討されていない点である。ウィギンズ・マクタイ（2005=2012）は、学習を構成するための視点の中に、「再考（Rethink）」「振り返り（Reflect）」「修正（Revise）」を行う機会を潤沢に設けることを必要としている。また、Newmann（1991）では、「真正の学習を完遂するために、児童・生徒たちは自分たちの考えをまとめ、質問し、仲間や大人に説明し、アイディアを練り直す（refine）必要がある」（p.461）とされている。こうした自己評価を重要視

する姿勢の一方で、その実施方法についての記述は非常に抽象的なものにとどまる。

2点目は、ニューマン（1996=2017）などを再評価してまとめた、真正の学習に必要な3つの視点がふまえられた実践が日本で検討されていない点である（長崎・深見, 2025）。長崎・深見（2025）は、ニューマンの事例評価方法に課題を見出し、その再検討を試みた。その結果として真正の学習に必要な3つの視点を導出しているが、それをふまえた実践は日本では未検討であり、著者らもその課題意識を示している。

本研究は、以上の2点を研究課題として設定し、その課題の克服に取り組んだものである。

2. フィードバックの視点にもとづいた文章作成課題における自己評価の検討

2. 1. 諸外国における自己評価の研究動向の整理

自己評価は、「あらかじめ設定された規準（Criteria）にもとづいて行われる、学習プロセスおよび最終成果物の質的評価」（Panadero, 2011, p.78）と定義される。こうした自己評価には、自己評価の有用性の認識を促すこと（e.g., Yan et al., 2023）や、自己評価を実施するための技法を検討すること（e.g., Panadero et al., 2016）、自己評価の正確さを高めること（e.g., Brown and Harris, 2013）など多くの要素が関わっている。

そうした中で、Andrade（2019）は、自己評価の目的はフィードバックの生成であり、そこで生成されるべきフィードバックは、学習のプロセスと成果物の調整をするための情報を提供するものでなければならないとする。このような自己評価におけるフィードバックを重要視する考えは多くの研究者に一貫している。例えば、Yan et al.（2023）は、タイムリーなフィードバックが自己評価の有用性の認識を促すための要素として重要であることを示している。Panadero et al.（2020）は、フィードバックを実施するタイミングによって生徒が用いる自己評価技法のレパートリーが変化するとしている。

自己評価における「正確さ」は、フィードバックと同様に重要な概念である（Andrade, 2019）。自己評価における正確さとは、「児童・生徒・学生の自己評価と評価基準との評価の近さ」（León et al. 2023）と定義される。すなわち、児童・生徒・学生が自らの成果物を評価したものと、教師を代表とした他者が特定の評価基準にもとづいて成果物を評価したものの差がどれだけ小さいかによって確認されるものである。Dochy et al.（1999）は、自己評価のポイントの1つを、誤りを修正するために何が間違っていたかを適切に判断し、何が正しかったかを特定し、それらの行動を繰り返すことであると述べている。また、Panadero et al.（2016）は、自らの成果を正確に把握して、修正のための筋道を明らかにすることが自己評価において重要であるとしている。以上から、自己評価における正確さは自己評価の目的である学習の調整・修正に必要不可欠であると言える。

León et al.（2023）は、自己評価に関する研究のメタ分析から、フィードバックが与えられることによって自己評価の正確さが高まることを示している。このことから、フィードバック

の実施方法について検討することが、最も自己評価の正確さを高めるために必要な手立てであると言える。同様に、自己評価の正確さを高めるためのフィードバックの実施方法を検討することが自己評価の目的を遂行するために非常に重要な役割を果たすと言える。

その一方で、その実施に際してはフィードバックを行うタイミングについての議論が盛んであり多様な見解が確認される。例えば、Panadero et al. (2020) は、即時フィードバック (immediate feedback) を行うことによって、自己評価者が用いる自己評価技法のレパートリーが限定的になるため、遅延フィードバック (delayed feedback) を行うことでその限定性が少なくなると主張している。一方、即時フィードバックを行うことで、修正情報が早く提供され、効率的な定着がもたらされる可能性が高いという主張もある (Phye and Andre, 1989)。

以上をふまえて、本研究で扱うフィードバックの実施方法を検討する視点としては、Shute (2008) による議論にもとづいてフィードバックを行うタイミングを設定する。この視点にもとづいてフィードバックのタイミングの違いが自己評価の正確さに与える影響について考察する。

2. 2. ルーブリックを用いた文章作成における自己評価に関する調査の概要

実践は X 県 Y 小学校第 5 学年の 2 学級 (合計 71 名) を対象に、2024 年 9 月に行った。実践は 2 回 (合計 4 日間) に分けて行った。遅延フィードバック (DF) 群の実践は、2024 年 9 月 2 日 (月) と 9 月 3 日 (火) の日程で、男児 17 名と女児 18 名の合計 35 名が在籍する学級で実施した。即時フィードバック (IF) 群の実践は、2024 年 9 月 12 日 (木) と 9 月 13 日 (金) の日程で、男児 17 名と女児 19 名の合計 36 名が在籍する学級で実施した。

実践の構想に際しては、Andrade (2010) が自己評価の段階性を「評価基準の明確化」「基準に対しての成果の批評」「復習 (フィードバックにもとづく改訂)」の 3 つのステップとして理解していることから、その 3 つのステップを軸に学習を構成した。調査で収集したデータは、①文章作成課題のワークシート (初稿・完成稿) と②①について児童がルーブリックをもとに自己評価を実施したワークシート (初稿・完成稿) である。

1 時間目は児童が自己評価の有用性への認識を高めること、ルーブリックの使い方を把握することが目標となる。したがって、ルーブリックの使い方の説明や練習、ステップ 2 における手続きの理解を促すための学習となる。

2 時間目は児童が初稿作成することが目標となる。児童たちはこれまで「始め・中・終わり」という文章構成を学習してきているため、その構成にもとづいて文章の筋道を立てた。初稿作成時、DF 群ではフィードバックを与えず、自力で文章作成に取り組む。なお、ルーブリックの文言についての質問等には対応した。IF 群では教師が机間巡視をしながら児童らの進捗状況を観察しつつ、ルーブリックにもとづいてその後の文章作成についてフィードバックを与えた。なお、IF 群の授業時には、著者の他に当該小学校の教諭 A と教諭 B、ならびに教員養成

課程 4 年生の学部生 2 名が協力し、即時フィードバックが行えるようにした。協力者は全員、事前にループリックについての説明を受け、文章作成にあたってのフィードバックの質を統一できるようにした。両群ともに、初稿作成後にはループリックを用いて 3 段階評価を行った。

3・4 時間目は完成稿に取り組み、ステップ 2・3 の段階を行き来して、よりよい成果物を目指すことが目標となる。いずれの群も 3 時間目に初稿に対する遅延フィードバックが返却され、それにもとづいて完成稿を検討した。なお、IF 群は授業時間中にフィードバックが与えられる。また、いずれの群も授業終了時にはループリックを用いて 3 段階評価を行った。

2. 3. 結果と考察

初稿と完成稿についての教師評価とループリックに示された自己評価の結果を実数値及び割合として表すことから、図表 2-1・2-2・2-3・2-4 を得た。なお、表中に示される数値は、白塗りの部分に記された数値が実数値で、網かけ部分に記された数値が割合を示している。

図表 2-1 DF 群における初稿作成時の自己評価と教師評価の結果

	自己評価						教師評価					
	3		2		1		3		2		1	
①	11	36.7	15	50.0	4	13.3	9	30.0	17	56.7	4	13.3
②	8	26.7	14	46.7	8	26.7	11	36.7	16	53.3	3	10.0
③	11	36.7	12	40.0	6	20.0	5	16.7	23	76.7	2	6.7
④	11	36.7	13	43.3	6	20.0	3	10.0	26	86.7	1	3.3
⑤	8	26.7	17	56.7	5	16.7	14	46.7	11	36.7	5	16.7
⑥	12	40.0	14	46.7	4	13.3	17	56.7	11	36.7	2	6.7

図表 2-2 DF 群における完成稿作成時の自己評価と教師評価の結果

	自己評価						教師評価					
	3		2		1		3		2		1	
①	27	79.4	6	17.6	1	2.9	26	76.5	8	23.5	0	0.0
②	20	58.8	10	29.4	4	11.8	24	70.6	8	23.5	2	5.9
③	24	70.6	8	23.5	2	5.9	7	20.6	26	76.5	1	2.9
④	23	67.6	9	26.5	2	5.9	6	17.6	28	82.4	0	0.0
⑤	23	67.6	8	23.5	3	8.8	25	73.5	7	20.6	2	5.9
⑥	28	82.4	4	11.8	2	5.9	24	70.6	9	26.5	1	2.9

図表 2-3 IF 群における初稿作成時の自己評価と教師評価の結果

	自己評価						教師評価					
	3		2		1		3		2		1	
①	16	47.1	15	44.1	3	8.8	11	32.4	18	52.9	5	14.7
②	11	32.4	19	55.9	4	11.8	14	41.2	17	50.0	3	8.8
③	8	23.5	23	67.6	3	8.8	2	5.9	30	88.2	2	5.9
④	12	35.3	19	55.9	3	8.8	4	11.8	30	88.2	0	0.0
⑤	16	47.1	15	44.1	3	8.8	17	50.0	16	47.1	1	2.9
⑥	22	64.7	9	26.5	0	0.0	23	67.6	10	29.4	1	2.9

図表 2-4 IF 群における完成稿作成時の自己評価と教師評価の結果

	自己評価						教師評価					
	3		2		1		3		2		1	
①	31	91.2	3	8.8	0	0.0	32	94.1	2	5.9	0	0.0
②	22	64.7	12	35.3	0	0.0	28	82.4	6	17.6	0	0.0
③	24	70.6	10	29.4	0	0.0	8	23.5	26	76.5	0	0.0
④	23	67.6	10	29.4	1	2.9	6	17.6	28	82.4	0	0.0
⑤	23	67.6	10	29.4	1	2.9	27	79.4	7	20.6	0	0.0
⑥	30	88.2	3	8.8	1	2.9	25	73.5	9	26.5	0	0.0

以上の結果における実数値や割合を比較することをおして、以下の2点についての考察が得られた。1点目に、即時フィードバックを行うことによって文章作成における学習成果が向上する可能性があることである。項目①に関して、DF群よりもIF群の方がより高い成果を得られていた（DF完成稿：26名76.5%，IF完成稿：32名94.1%）。この結果は、Shute（2008）にもとづいて理解されるべきである。Shute（2008）は、遅延フィードバックと即時フィードバックの効果の差異に、課題の難易度と学業成績の高低が関係していると説明している。遅延フィードバックは、より簡単な課題や学習の転移を促進することが目的であるような課題には有効であるとされ、より学業成績が高い児童・生徒・学生に有効である。一方、即時フィードバックは、より難易度の高い課題に取り組む際に有効であり、より学業成績が低い児童・生徒・学生に対して有効であるとされる。本研究で扱った学習課題は、児童らに馴染みのないループリックを使用した文章作成であり、児童らにとってみれば高難度の課題であった。その点ではIF群における成果（教師評価）がDF群のものよりも高くなることが仮説として設定され、この結果ではその仮説を強めることができたと言える。

2点目に、即時フィードバックを実施することは文章作成における自己評価の正確さを高めるための一要因となる可能性があることである。自己評価の正確さの定義である「児童・生徒・学生の自己評価と評価基準の自己評価の近さ」（León et al., 2023）にもとづいて「|教師評価－自己評価|」の式を導き、図表にまとめた数値にもとづいて正確さの差異と変容を確認した。なお、正確さの数値に関しては、DF群とIF群との正確さの差異を確認するため、初稿作成時と完成稿作成時の時点に対応のないt検定をかけ、DFとIFの違いによって自己評価の正確さにどのような影響をもたらすのかを分析した。また、t検定においてその効果量も分析した。効果量の分析にあたっては、水本・竹内（2008）にもとづいて結果を導いた。以上の結果、完成稿作成時における自己評価の正確さにおいて、遅延フィードバックが行われる場合（ $M=2.68$, $SD=2.01$ ）と即時フィードバックが行われる場合（ $M=2.24$, $SD=1.35$ ）との自己評価の正確さには、有意な差が示されなかった（ $t(66)=1.04$, $n.s.$ ）。また、効果量は $d=0.26$ となり、即時フィードバックを行うことに小さな効果量が認められた。このことから、文章作成時に即時フィードバックを行うことによって自己評価の正確さがより高まるという実質的效果が確認された。

3. 総合的な学習の時間における真正の学習の構想・実践・評価

3. 1. 児童の学習成果向上に資する真正の学習の構想

本単元は、長崎・深見（2025）がまとめた真正の学習に必要な視点である「文脈・役割設定」「説明」「再考」にもとづいて構想した。「文脈・役割設定」とは、学習の舞台を設定し、学習者のコミュニケーションの仕方や考え方などのふるまい方に現実性をもたせるものである。「説明」とは、他者の存在を念頭に置いたうえで他者に対して自らの考えを口頭や記述などによって表現することを示している。「再考」とは、他者とのやり取りをとおして学習者が互いに影響を与え合い、考えを練り直す過程を意味している。

対象はX県Y小学校の5年生36名（男児：17名、女児：19名）の学級であり、学級担任は常勤講師経験7年、教諭経験3年の男性教諭である。当該学年では、学年全体として総合的な学習の時間のテーマを地元の山であるZ山に設定し、各学級で取り組みを進めていた。1学期には、学年で定められたテーマについて各学級で議論し、各学級での課題発見にもとづく取り組みたことを決める。その際には、Z山に登る体験や市の農林振興センター／地元の山林組合の方々による問題提起を受ける体験を経ている。2学期には、各学級で決まった学習のゴールをより具体化し、ゴールに向かうためには何が必要なのかを考え、本格的にゴールに向かうための活動を始動させる。3学期には学期に具体化したゴールに向かって始動させたプロジェクトを完遂させ、ステイクホルダーに対して成果報告が行われる。対象とした学級では、「Z山の魅力を伝える」ことを学習のゴールとして設定して学習が構成された。なお、単元内の授業者は基本的に担任であるが、そのうち5時間分は著者による実践である。

以下では、長崎・深見（2025）による3つの視点がどのように単元構想に組み込まれていたのかを説明する。「文脈・役割設定」の視点は、パズルを売り込むためのPR文を書く課題に最も大きく反映している。この課題は、パズルを作成し、それを売り込むという学習の舞台を設定し、児童のコミュニケーションの仕方や考え方などのふるまい方に文章におけるプレゼンターとしての現実性をもたせるものであると言える。

「説明」の視点も、「文脈・役割設定」と同様にパズルを売り込むためのPR文を書く課題に最も反映している。幼稚園や小学校1年生の先生を他者として設定したうえで、その他者を説得するために文章作成に取り組む課題は、まさに「説明」の本質を捉えていると言える。

「再考」の視点は、単元全体をとおして話し合い活動が主となって今後の活動の軸を決定していった点に大きく反映している。しかし、ただ話し合うのではなく、他者とのやり取りをとおして学習者が互いに影響を与え合い、考えを練り直すことが発生する話し合いが生じることが企図されていた。

3. 2. パズルのPR文作成に関する調査の概要

本研究では、著者が扱ったパズルのPR文を書く学習活動におけるデータを対象として児童

の学習成果向上に資する真正の学習のあり方を検討した。実践は、2024 年 12 月 2 日（月）と 6 日（金）、10 日（火）の 3 日間にわたって行った。

実践内容は、2.2.に示した実践をふまえたものである。児童はパズルを PR する文章を作ろう、という課題設定で文章作成に取り組む。上記課題に関する文章を初稿と完成稿の 2 稿を書き、その学習プロセスにおいて自己評価を行い文章の修正を行う。調査で収集したデータは、①文章作成課題のワークシート（初稿・完成稿）と②①について児童がループリックをもとに自己評価を実施したワークシート（初稿・完成稿）である。また、2.3.におけるデータ①②も用いた。

1 時間目は Z 山の魅力を見直して整理することが目標となる。これまでの学習で扱ってきた 3 つの視点である「相手意識」「自分たちの体験」「地域の人の思い・頑張り」の関係性を見直すことから、Z 山の魅力を整理できていないという課題を発見してその課題解決に向けて、3 つの視点に関して内容を整理した。

2 時間目はパズルを PR するために必要な情報を整理することが目標となる。パズルを作成はしたが、それを売り込むことができていないという課題意識を抱くことから学習が始まる。PR への素朴概念を整理し、PR 文のモデルを読むことをとおして PR 文の生成に向けて見通しを立て、それにもとづいて、パズルを PR するための視点として「Z 山の魅力」と「パズルの魅力」を設定した。それぞれの視点についてパズルを作成したグループに分かれて話し合い、内容を決め文章作成の活動につなげた。

3・4 時間目は 2 時間目の継続で「Z 山の魅力」と「パズルの魅力」の内容についての吟味と、児童がループリックの使い方を把握すること、実際に初稿を作成することが目標となる。ループリックの使い方の説明、ステップ 2 における手続きの理解を促すための学習は、第 2 節での実践でも行っているものである。初稿作成時には、即時フィードバックを行い、教師が机間巡視をしながら児童らの進捗状況を観察しつつ、ループリックにもとづきその後の文章作成についてフィードバックを与えた。なお、著者の他に学級担任と当該小学校の教諭 B（第 2 節と同様）、ならびに教員養成課程 4 年生の学部生 1 名が協力し、即時フィードバックが行えるようにした。協力者は全員、事前にループリックについての説明を受け、文章作成にあたってのフィードバックの質を統一できるようにした。また、著者は初稿に対して文章記述による遅延フィードバックを行った。フィードバックの内容としては、初稿をループリックの 6 つの視点にもとづいて評価し、評価内容を文章として当該ワークシートに記入した。

5 時間目は完成稿に取り組み、ステップ 2・3 の段階を行き来して、よりよい成果物を目指すことが目標となる。いずれの群も 3 時間目に初稿に対する遅延フィードバックが返却され、それにもとづいて完成稿を検討した。また、授業終了時にはループリックを用いて 3 段階評価を行った。

3. 3. 結果と考察

ループリックの視点にもとづくパズルの PR 文の評価と、PR 文に対する自己評価と教師評価の数値の集計（図表 3-1）を行い、次のような結果が得られた。なお、当該学級に所属する児童は 36 名であるが、欠席児童ならびに評価できる分量を伴った記述のなかった児童、また、ループリックへの自己評価の記述のなかった児童は分析の対象外としている。したがって、実際に分析対象となった児童は 27 名である。分析対象とならなかった児童に対しては、学級担任を中心に記述のサポートを行い、完成稿に向けて支援を続けていく。

ループリックの各項目は「①アイディア」「②文章の組み立て」「③主張」「④言葉選び」「⑤文章の読みやすさ」「⑥文章のマナー」である。なお、以下に示す評価方法に関しては前節でも扱った Spandel and Stiggins (2001) を参照した。

①では、ループリックの記述にもとづいて 3 つの項目「Z 山の魅力」「パズルの魅力」「読み手意識」を設けてそれぞれを評価した。「Z 山の魅力」に関しての記述をした児童は 27 名であり、分析対象とした児童全てに見られた。「Z 山の魅力」については「景色のよさ」（10 名：37%）「動物」（9 名：33%）「植物」（8 名：29.6%）「自然の豊かさ」（4 名：14.8%）「環境整備の充実」（2 名：7.4%）「四季の豊かさ」（1 名：3.7%）「歴史の偉大さ」（1 名：3.7%）に関する下位項目が確認された。「パズルの魅力」に関しての記述は 26 名の児童から確認された。下位項目としては「安全」（19 名：73.1%）「素材のこだわり」（10 名：38.5%）「簡単」（6 名：23.1%）「危険周知」（3 名：11.5%）「絵のこだわり」（2 名：7.7%）「楽しい」（2 名：7.7%）が確認できた。「読み手意識」では、「Z 山の魅力」の記述に即した「読み手意識」をしていた児童が 21 名（77.8%）、「パズルの魅力」の記述に即した「読み手意識」をしていた児童が 26 名（96.3%）確認された。また、両魅力ともに「読み手意識」をしていた児童は 21 名（77.8%）であった。

②では、「始め・中・終わり」にそれぞれどのような内容が記述されているのかを確認した。「始め・中・終わり」にそれぞれ「Z 山の説明・問いかけ」、「魅力の説明」、「パズル使用の提案」を書く児童が 26 名中 25 名（96.2%）確認された。なお、「終わり」のみが未校了の児童についても分析対象としたため児童の母数に変化が生じている。

③では、ループリックの記述にもとづいて「Z 山の魅力の理由」「パズルの魅力の理由」「自分の経験」の 3 つの項目を設定し評価した。「Z 山の魅力の理由」を記述できていた児童は 27

図表 3-1 パズルの PR 文における自己評価と教師評価の結果

	自己評価						教師評価					
	3		2		1		3		2		1	
①	11	40.7	11	40.7	4	14.8	21	77.8	5	18.5	1	3.7
②	10	37.0	13	48.1	3	11.1	11	40.7	16	59.3	0	0.0
③	8	29.6	15	55.6	4	14.8	11	40.7	14	51.9	2	7.4
④	11	40.7	11	40.7	5	18.5	8	29.6	18	66.7	1	3.7
⑤	14	51.9	9	33.3	4	14.8	15	55.6	11	40.7	1	3.7
⑥	19	70.4	6	22.2	2	7.4	25	92.6	2	7.4	0	0.0

名（100％）であった。また、理由の下位項目は「景色のよさ」（9名：33.3％）「動物」（9名：33.3％）「植物」（6名：22.2％）「環境整備の充実さ」（2名：7.4％）「自然の豊かさ」（1名：3.7％）「四季の豊かさ」（1名：3.7％）「歴史の偉大さ」（1名：3.7％）となった。「パズルの魅力の理由」を記述できていた児童は26名（96.3％）であった。下位項目は、「安全」（19名：73.1％）「素材のこだわり」（9名：34.6％）「簡単」（6名：23.1％）「危険周知」（3名：11.5％）「楽しい」（2名：7.7％）「絵のこだわり」（1名：3.8％）が確認できた。「自分の経験」では、「Z山の魅力の理由」として「自分の経験」を用いていた児童が17名（63.0％）確認できた。「パズルの魅力の理由」として「自分の経験」をふまえていた児童は27名（100％）確認できた。両魅力ともに「自分の経験」を活かして記述できていた児童は18名（66.7％）であった。

④では、「文体」と「巧みな表現方法」を設けて確認した。「文体」では、27名（100％）の児童が敬体を使用した。一方で、話し言葉を文章途中で使用する児童も散見された（5名：18.5％）。「巧みな表現方法」を使用していた児童は9名（33.3％）であり、その内「比喩表現」を用いていた児童が7名（77.8％）、「会話文」を用いていた児童が2名（22.2％）、「巧みな形容詞」を用いていた児童が1名（11.1％）確認された。

⑤では、「文章の読みやすさ」を「段落分け」や「表現の重複」の観点から評価した。「段落分け」に困難性が見られた児童は2名（7.4％）であった。全く段落分けがない例と、読点で改行するという改行そのもののルールを理解できていない例があった。「表現の重複」に難しさを見せた児童は3名（11.1％）であった。

⑥では、「誤字・脱字」「句読点」「改行」の項目を用いて記述を評価した。「誤字・脱字」が見られた児童は4名（14.8％）であり、「登っている」を「登ってる」と書く例などが見られた。「句読点」に間違いが見られた児童は2名（7.4％）であった。「改行」に難しさを示した児童は5名（18.5％）であった。

以上の結果より、以下の3点の考察が得られた。1点目は、長崎・深見（2025）が明らかにした真正の学習に必要な3つの視点にもとづいた学習課題を設定することで、他者を意識する必要性が生まれ、他者を説得しようと試みるために主張したい内容の理由を記述できるようになることである。この考察は、①に関して、「読み手意識」ができている児童が多かったこと、③に関して、第2節（9月実践）と本節（12月実践）とを比較すると、12月実践で新たにその内容を記述できるようになった児童が増加したことにもとづいたものである。

2点目に、文章作成課題において2つの事柄について記述を求める際には、その2つの事柄の共通項を理解する学習場面を設定すること、また評価基準を示す場面において、その2つの事柄の説明に一貫性が必要であることを示すことが重要であることである。この考察は、12月実践では、「始め・中・終わり」の文章構成において一貫した文章記述ができていない児童が増加したことが12月実践の①において記述する事柄が2つ要求されていたことに起因する

ことである可能性があることにもとづいたものである。

3 点目に、文章作成課題においては、児童が実際に体験したことに関して記述する課題を設定することによって児童が記述に向かうための難易度が低下すること、また、記述内容がより詳しくなり、学習成果の向上が期待できることである。これは、自分の体験を文章にした児童が多く見られたこと、また、教師評価において6項目全てでレベル3と評価された児童が多く見られたことにもとづいている。

4. おわりに

本研究では、真正の学習における自己評価の実施方法が検討されていない点と、長崎・深見（2025）が明らかにした真正の学習に必要な3つの視点がふまえられた実践が日本で検討されていない点を研究課題に設定し、その克服に取り組んだ。結論として、第2節における調査から、文章作成で自己評価の正確さを高めるためには即時フィードバックを行う方がより効果的であることが示唆された。一方で、即時フィードバックの実施方法については議論の余地がある。ICTを活用した即時フィードバックのあり方を検討する必要性が考えられる。

また、第3節における調査から、①他者を意識する必要性のある文章作成課題を設定すること、②文章作成課題において2つの事柄について記述を求める際には、その2つの事柄の共通項を理解する学習場面を設定すること、また評価基準を示す場面において、その2つの事柄の説明に一貫性が必要であることを示すこと、③児童が実際に体験したことに関して記述する文章作成課題を設定することが児童の文章作成における学習成果向上のために必要であることが明らかになった。しかしながら、真正の学習を構成する要素について、他の真正の学習に関する研究をふまえて検討することが今後の課題として挙げられる。

主要参考文献

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment & the self-regulation of learning. *In Handbook of formative assessment*. 90-105. Routledge.
- León, S. P., Panadero, E., and García-Martínez, I. (2023). How Accurate Are Our Students? A Meta-analytic Systematic Review on Self-assessment Scoring Accuracy. *Educational Psychology Review*, 35 (4), 106.
- 長崎耕作・深見俊崇. (2025). 「真正の学び／学力」論にもとづく真正の学習に求められる視点の検討. 島根大学教育学部紀要, 58. 11-20.
- Newmann, F. M. (1996). *AUTHENTIC ACHIEVEMENT: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ニューマン, M・フレッド (2017) 真正の学び／学力: 質の高い知をめぐる学校再建. 渡部竜也, 堀田論 (訳), 春風社.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Spandel, V., and R. J. Stiggins. (2001). *Creating Writers Through 6-Trait Writing Assessment & Instruction (3rd Edition)*. Addison Wesley Longman.
- Wiggins, G., and McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, Expanded 2nd Edition*. ASCD, グラント, ウィギンズ, ジェイ, マクタイ (2012) 理解をもたらしカリキュラム設計: 「逆向き設計」の理論と方法. 西岡加名恵 (訳), 日本標準.