

# 教育評価としてのダイナミック・アセスメントの可能性 (研究ノート)

## The Possibilities of Dynamic Assessment as a Educational Assessment

谷口(平田)知美

Tomomi (HIRATA) TANIGUCHI

(和歌山大学教育学部)

2014年9月30日受理

### はじめに

「全国学力・学習状況調査」が2007年度から実施されている。調査結果が明らかになると、都道府県別正答率の順位が注目され、都道府県別競争の様相を呈している。

一方で、厚生労働省の調査によると、2013年の日本の子どもの貧困率は16.3%であり、最悪の割合となっている(朝日新聞2014年7月16日付)。

こうしたなかで懸念することは、学力テストの点数や順位ばかりに目を奪われ、子どもたちの実態、貧困と格差の問題から目をそらすことである。全国学力調査の点数が個人の「学力」であるかのように捉えられている現状に対して、子どもの実態をつかみ、すべての子どもたちの発達を保障する教育実践を創造したい。

その一助として本稿では、現在の日本で進行している能力観を検討したうえで、子どもの発達可能性をひらこうとする「ダイナミック・アセスメント(dynamic assessment以下、DAと表記する)」の特質を明らかにする。そのうえで、他の教育評価と比較することで、DAが子どもの学習の実態を正確につかんで支援し高める教育評価となりうるかを考察する。これらを通して、DAが教育評価研究に提起するものを明らかにしたい。

### I. 個人の内部にとじられる「能力」

#### 1. 日本の貧困問題と能力観

『子どもの貧困II』(2014)のなかで阿部彩は、子どもの健康状態の格差、親の年取と子どもの「学力」(学力テストの点数)の比例関係等について、統計をもとに明らかにしている。

そうした調査結果に表れる子どもの実態として、ここでは筆者が2012年度から継続的に授業研究でかかわってきたH高校の実態を述べたい。

偏差値で輪切りにされた学区内で「最底辺」に位置づいていた大阪府立H高校では、同校に自分が在籍し

ていることに対してコンプレックスを抱いている生徒たちが少なくない。同校で「貧困問題」の授業をおこなった社会科教諭の大澤仁は、偏差値で測定される「学力」という一元的な価値観のなかで評価され、自信をなくし、意欲をなくしている生徒が多いこと、家庭の貧困や学校教育の在り方が要因となって発達段階に応じた成功体験が与えられていないと分析していた(平田2014、84頁)。「貧困問題」の当事者だった生徒たちのなかには、高い授業料等が払えないため進学をあきらめる者もいた。小中学校での被教育経験も含めて、彼ら彼女らがもっている可能性、適切な環境や指導のもとで可能性を伸ばす機会が奪われている。

日本において、測定可能な「学力」と家庭の貧困状況との相関関係が指摘されて久しい(岩川2007、24頁)。「学力」の高低が子どもたちの「責任」や「能力」だけに原因があると言えないにもかかわらず、一元的な価値観によって自分自身を肯定できない子どもたち、発達機会が奪われている子どもたちが存在する。改善の兆しがみえない貧困状況のなかでどのような能力観が広がっているのだろうか。

### 2. 新自由主義における個体還元的能力観

岩川直樹(2005)は、新自由主義の「力」概念がもつ特徴の一つとして、競争と効率のシステムが「力」の発現を他者や場から切り離された個体の問題に還元することを挙げている(岩川2005、224頁)。個体還元的能力観においては、「主体は〈具体的諸関係のなかにある個体〉としてではなく、〈具体的諸関係から切り離された個体〉と見なされ、もっぱら後者の意味での砂状化された主体概念の内部に『力』が帰属させられる」(同上)。個体還元的能力観は、個人の能力をその文脈のなかで全体的にとらえるのではなく、一つの個体のなかで能力が存在すると捉えるのである。

岩川はまた、「実際の競争はつねに〈具体的諸関係のなかにある個体〉のあいだで行われているのであり、

それらのあいだに経済資本・文化資本・社会資本の格差も歴然として存在している。『力』の問題は、その個体内部の『ability(能力)』だけの問題ではなく、つながる諸関係や諸条件のあいだの『capability(潜在能力)』の問題でもある(同上論文、224頁)と、経済資本・文化資本・社会資本に影響されている「capability(潜在能力)」を捉える必要性を提起している。

「競争と効率のシステムは、『潜在能力』の問題でありうるものを、もっぱら『能力』の問題に還元する。それによって、格差や不平等の問題は隠蔽されると同時に増大することになる」<sup>2</sup>。「能力」は個体内部にあるととらえる個体還元的能力観に立って競争をみていると、不公平な競争の基盤にある格差を看過してしまうことになる。

したがって、岩川の主張するように、「新自由主義的な『力』概念の脱構築において、最も重要なポイントはその個体還元的なものを見方を編み直す点にある」(同上論文、242頁)。能力観の転換が必要である。「その子どもが何をなすかというヴィゴツキーの『発達の最近接領域』は、本来、その子どもの内部で決定されるものではなく、他者との関わりによって増減される流動的ゾーンである」(同上論文、225頁)と岩川が述べるように、子どもの「潜在能力」は、その子どもと他者とのかかわりのなかで発現するのであり、個体還元的能力観からの転換にとって「発達の最近接領域」の概念が示唆を与えてくれる。

### 3. 教育政策にみえる個体能力観

中西新太郎(2014)は、現在急速にすすんでいる教育の国家主義化の背景には、教育をつうじた「能力」陶冶の機能不全にたいする支配層の焦燥や危機感があると指摘している(中西2014、186頁)。中西は、その論考において、より客観的な学力レベルへと新たな能力像を精緻化する戦略、労働環境の変化(流動化)に応じた柔軟な能力を検証・評価可能な基準ととらえようとする試みには、原理的矛盾と難点とが存在すると指摘する(同上論文、192頁)。「そもそも、どのような能力であれ、『力』としてはたらくのは社会化された形態においてのみである。にもかかわらず、その力をもっぱら個人に凝着する能力と前提すること(個体能力観)が矛盾なのである。この矛盾ゆえに能力陶冶の過程と様式とは、反転して、各人の『能力欠如』を理由とする社会的排除を導いてしまう」(同上)。岩川と同じように中西もまた、能力を文脈から切り離す捉え方を批判する。

個体能力観に立つと、必然的に、「力」がないのはその個人の責任だと断罪することになる。「『能力が不足しているのだからそれを克服すべく本人が努力せよ』という陶冶要求は、したがって能力陶冶の自己責任モデルと呼ぶべきものなのである」(同上論文、193頁)。

個体能力観に立つと、能力を高めるのは個人の自己責任と捉えることになる。経済資本・文化資本・社会資本の格差が存在する状況のなかで、能力向上をもっぱら個人の責任と捉える教育政策は、そうできない個人を排除していくシステムとなる。

## II. ダイナミック・アセスメントの特質

岩川直樹が「個体還元的」能力観と、中西新太郎が「個体能力観」と表現した能力観は、諸外国においても新自由主義的な教育改革を支える能力観となっている。そういった能力観を世論に普及させる一つの方法といえる標準テストに対して、DA研究においても批判がなされてきている。

“Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” Vol. 18, No.2においてDAの特集をくんだPoehner(2011)は、教育における公平性を主張する。「テストでのパフォーマンスの低い個人に対して、発達機会をシステム的に抑制するのではなく、教育システムは、利用可能な媒介形式を利用する権利(そして新しい媒介形式をつくりだすために行うこと)を増大させなければならない」(Poehner2011, p.103)。テストの点数が低い学習者から教育機会を奪っていく教育体制ではなく、「媒介」(後述)を利用する権利を保障する体制が求められる。

### 1. 「発達の最近接領域」の概念から導かれるダイナミック・アセスメントの特質

筆者がこれまで明らかにしてきたように(平田2008など)、DAの思想的源流は、ヴィゴツキー(Выготский, Л. С. 1896-1934)の「発達の最近接領域」の概念にある。「発達の最近接領域」とは、「子どもの現下の発達水準と可能的発達水準とのあいだのへだたり」であり、「自力で解決する問題によって規定される前者と、おとなに指導されたり自分よりもできる仲間との共同で子どもが解く問題によって規定される後者とのへだたり」である(ヴィゴツキー1975、80頁)。

ヴィゴツキーは、「発達の最近接領域」を決定する方法について述べており<sup>3</sup>、知能検査では同年齢を示したとしても、その年齢よりも上の問題をおとなの指導のもとで解くと、何歳までの問題を解けるのかには個人差があるということ、独力で解ける水準と共同のなかで解ける水準とのあいだがその子どもの「発達の最近接領域」であると考えていた。

ヴィゴツキー自身はこの概念を特定の評価手順へと推敲しなかったが、DA研究がヴィゴツキーの発達観を引き継ぎながら評価手順を開発している。

DA研究と一口にいっても、様々なアプローチがとられており、固有な一つの手順は存在しない。けれども、このアプローチを多かれ少なかれ定義している特

徴として、Lidzらの論考(Lidz1995、Lidz& Elliott2000)にもとづきながら筆者は以下の三点をDAの特質としてきた(平田2008など)。

第一の特徴は、評価者と被評価者との相互作用である。そこでは、評価者は、学習者に関する観察や推測に応じて、学習過程を明らかにしたり変化を促進したりする方法で役割を果たしながら、評価の積極的な部分となり、一つの評価道具の役割をする。また、被評価者は変化しうる学習者として捉えられる。第二の特徴は、メタ認知的な過程への着目である。どのようにして学習者が問題解決過程をたどっているのかを、評価者と学習者との相互作用によって明らかにし、課題解決に要した心理的処理に関する推測を促す。第三の特徴は、介入によって生みだされる情報である。それは、学習者の可変性や介入に対する応答性に関する情報である。このことは、どのような介入をすれば変化や応答を引き起こせるのかという介入方法の評価につながる。

## 2. ダイナミック・アセスメント研究における能力観 —Poehner, M. E.の場合—

「発達の最近接領域」の概念に示されていたように、ヴィゴツキーは、子どもの発達を静的なものとはとらえず、大人の指導や仲間との共同という相互作用によって発達していくものととらえていた。

Poehner(2011)は、ヴィゴツキーの著作によって我々は「評価(assessment)と教授(teaching)をまったく別の活動としてではなく、弁証法的に融合したものと捉える」と、評価と教授とを弁証法的にとらえる(Poehner2011, p.100)。この枠組みのなかでは、「必然的に、学習者の能力(abilities)を理解あるいは評価しようとする努力は、指導的な介入をとおして学習者の発達を促すことを伴う。換言すれば、評価の目的とは、積極的にそれを変容させようということである」(Ibid.)とPoehnerは主張する。つまり、学習者の秘めた能力を明らかにするためには問題解決過程に評価者が介入することが不可欠であり、その介入をとおして学習者は発達し、その能力は変容していく。その変容が評価の目的となるのである。

このことをPoehnerは次のようにも表現している。それは、DA研究に共通していることとして、「学習者の独力でのパフォーマンスは、学習者の潜在能力(capabilities)の一部しか明らかにしないという前提」と「学習者の発達を支援することを意図した相互作用をとおしてより大きな知見が得られるという前提」を挙げていることである(Cf., ibid.)。学習者の独力でのパフォーマンスとは、ヴィゴツキーにならえば「現下の発達水準」でのパフォーマンスということである。それが学習者の能力のすべてを表すのではなく、発達させようという意図をもった相互作用によって明らか

になるのである。したがって、DAをとおして「評価されているのは、慣習的に定義された知能(intelligence)というよりも、媒介から恩恵をうける才能(capacity)であるかもしれない」(Ibid., p.106)。

そうであるから、一般的な教育評価においては「評価の道程での個人のパフォーマンスの一貫性が信頼性の基盤と見なされているが、DAにとってはタブーである」とPoehnerが述べるように(Cf., ibid.)、媒介から恩恵を受けながら学習者が発達・変容していけないのなら、そのDAは意味をなしていないのである。

したがって、教育における公平性というものは、すべての個人をまるで同じであるかのように扱うことではなく(そうすることは全ての個人が同じではないということを見捨てることであるから)、「個々の学習者の発達を最大限に支援するために、できることは全てやる」ということになる(Cf., ibid., p.103)。

## 3. ダイナミック・アセスメントにおける「媒介」

学習者の変容を目標としながら評価者と学習者が相互作用するなかで鍵となるのが、媒介(mediation)のあり方である。「発達の最近接領域の活動(ZPD activity)中にともにつくられる将来は、適切な媒介に継続的にアクセスすることにかかっている潜在的可能性である」(Ibid., p.103)。学習者が適切な媒介を利用する権利が保障されていると、潜在的可能性がひらかれていくのである。

媒介には、ヴィゴツキーの「文化的—歴史的的精神発達理論」が明らかにしてきたように、物理的・記号的道具がある。ヴィゴツキーは、「人間によって作り出された、他人あるいは自分自身の行動を支配する手段としてのあらゆる人為的条件刺激が、記号である」と定義している(ヴィゴツキー2005、101頁)。記号のなかでとりわけ彼が重視したのが、ことばである。Poehnerは、他者との対話的な相互作用によっても我々は媒介されていることを指摘し、学習者は、個人の独力での潜在能力を超える活動に参加するためには両方の媒介に頼っていると述べる(Cf., Poehner 2011, p.101)。学習者の問題解決過程で評価者が行う媒介としては、「学習者が行っている推論を探ること、計画を立てるのを助けること、その課題(task)に関連した特質に注意を引きつけること、ヒントや思い出すきっかけを与えること、参加を維持すること、似た課題あるいは以前実施した課題とのつながりをつくること、フィードバックを提示すること、行為の再考を促すこと」をPoehnerは列挙している(Cf., ibid., p.102)。学習者が問題を解決する過程に携わってその過程を明らかにしながら、記号的道具と対話を用いて評価者は介入するのである。

#### 4. ダイナミック・アセスメントにおける評価者と学習者の立場

上述した問題解決過程における媒介のあり方に明らかかなように、DAにおいては、評価者は問題解決過程をただ傍観する者ではない。「媒介者」とも呼ばれる評価者の責任は、「もはや中立的に学習者のパフォーマンスを観察することに制限されるのではなく、学習者と共に参加する者」になるのである(Cf., *ibid.*, p.100)。評価者は、介入することによって学習者がどのように問題を解決しようとしているかを明らかにし、学習者にいま必要な媒介は何かを判断しながら媒介し、それへの学習者の反応をみながら媒介を変えていく参加者になるのである。

学習者の立場も、心理学的実験の被験者のようにただ反応する者という立場ではなくなる。DAの三つの特質からも導かれるように、学習者の問題解決に依りて評価者が提示する媒介に対して応答することで、「わかった」「わからない」を(言語的あるいは非言語的に)示し、媒介の適否を評価することになる。その意味で、学習者は被評価者のみではなく評価者の役割ももつことになり、評価の客体から主体になる。

以上のように、「媒介者と学習者の貢献と応答が流動的になるダイナミックな社会的状況に、発達の最近接領域は根拠をおいている」ので、「発達の最近接領域は、媒介的手段を用いて共に作業する者たちの共同的な仕事(collective undertaking)」と言われるのである(Cf., *ibid.*, p.101)。

### III. 教育評価におけるダイナミック・アセスメントの位置

既述のように、DAの思想的源流はヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念である。彼が「発達の最近接領域」の概念を提起しているのが知能検査に対する批判の文脈だった(ヴィゴツキー2001、297頁参照)こともあり、DAは、精神測定学の一手法と捉えられることがある。DAを教育評価として捉えるためには、子どもの学習状況を正確に捉え学習を支援し高めるような教育評価となりうるのかを明らかにする必要がある。こうしたことから、DAの研究者が近年の教育評価研究にもとづいて他の教育評価との関係をどのように捉えているのかを明らかにする。そのことによって、教育評価としてのDAの可能性が提示されるだろう。

なお、DA研究はいくつかの観点から類型化でき、大きく分けると、より測定学志向のものより教育学的な相互作用を志向するものがある。本稿では後者のスタンスをとる研究者たちに焦点をあてる。

#### 1. Haywood, H. C. とLidz, C. S. による位置づけ

まず、DAの理論研究だけでなく就学前の子どもから大人までを対象にした実践研究を展開している

Haywood, H. C. とLidz, C. S.に焦点をあて、彼らがDAを教育評価のなかにどう位置づけているのかを明らかにする。

#### (1)評価とダイナミック・アセスメント

HaywoodとLidzは、「結局、評価とは、判断に情報を与える疑問へ答えるための、データ収集の過程である」(Haywood and Lidz 2007, p.36)と捉えている。そうした評価のなかでDAはどう位置づくのか。彼らは、「DAは評価レポーターの重要な部分だが、全体ではない。全ての疑問に適切な答えはだせない」(*Ibid.*, p.36)と、DAは万能でないことを示しながら、具体的に以下のように述べている。

「DAは全ての場合における全ての人たちのためのものではなく、標準テスト、社会的・発達の歴史、学習状況におけるパフォーマンスの観察、臨床的インタビューや親、教師等からのインタビューを含んだ、他の評価形式(forms of assessment)と協力して用いられるときに、評価レポーターのなかの価値ある部分となる。他の資源からは得ることのできない、現下のパフォーマンスと潜在的パフォーマンスについての情報をDAが加えることができる。だから、レポーターのなかでDAの部分が必要となる」(*Ibid.*, p.2)。つまり、他の評価形式を利用しても得ることのできない情報をDAはもっており、他の評価形式に対して排他的な存在ではなく教育評価全体のなかに位置づく HaywoodとLidzは捉えているのである。

#### (2)ノーマティブ・アセスメント(normative assessment)、標準評価(standardized assessment)とダイナミック・アセスメント

HaywoodとLidzは、ノーマティブ・アセスメント、標準評価とDAとを対比させている。

ノーマティブ・テストや標準テストは、「人々を分類したり、うまくできないと予測される人々をつきとめたり、推定された知的能力に関して人々をランクづけたり」という目的をもち(Cf., *ibid.*, p.3)、集団と比較した個人のパフォーマンスについて教えてくれるが、個人のパフォーマンスがどのようにしたら高められるかについては何も言わないと彼らは捉えている(Cf., *ibid.*, p.4)。これらとDAとを対比させたのが、表1である。

表1. から、ノーマティブ・アセスメントは、何ができるのか、限界は何かと現在の独力でのレベルを他者と比較して明らかにしするのに対して、ダイナミック・アセスメントは他者ではなく自分自身と比較し、学習への障壁を明らかにし、それを減らす方法を探し出そうとし、「発達の最近接領域」を明らかにするものであり、障壁を乗り越える方法の仮説をたてることがわかる。

表1. “ノーマティブ “アセスメント・アプローチ”と “ダイナミック”アセスメント・アプローチとの比較 (Haywood and Lidz 2007, p.6)

比較基準	ノーマティブ・アセスメント	ダイナミック・アセスメント
何と比較されるか	他者と自分	自分と自分
主要な問い	この人はどれくらいのことを学習したのか？何ができるのか、できないのか？ 類似した人々と比較してこの人の現在のパフォーマンスレベルはどれくらいか？	新しい状況でこの人はどれくらい学習しているか？ どのようにして、どれくらい、学習とパフォーマンスが改善されるか？ より適切なコンピテンスレベルにとって主要な障壁は何か？
成果	参照(標準)グループにおける順位を反映する全体的な能力の概算としてのIQ  現在の独力の機能レベル(ZOA)	学習可能性；学習への障壁が減らされると何が可能か？ そうした障壁はどのようにして減らされるか？ より経験のある介入者の支援によって個人はどのように機能するか？(ZPD)
過程を試験すること	標準化；全員に同じ 過去の経験の成果への焦点化	個別化；その人の学習障壁への応答 新しい情報・技能の意図的な習得に伴う過程への焦点化
結果の解釈	学習とパフォーマンスに関する限界をつきとめること；能力の範囲をまたがる差異をつきとめること  さらなる評価と可能な介入の必要性についての文書	学習とパフォーマンスへの障壁をつきとめること；それらを乗り越えるのに必要とされる投資の概算  学習への障壁を乗り越えるために何が作用するかに関する仮説
試験者の役割	問題を提示し、応答を記録する；感情的に中立	問題を提示し、障壁をつきとめ、必要な時はメタ認知的方略を教え、変化を促す；感情的に巻き込まれている

### (3)パフォーマンス評価とダイナミック・アセスメント

HaywoodとLidzは、DAと関連する手続きとして、「パフォーマンス評価(performance-based assessment)」を挙げている。彼らは、広範囲の内容領域において重要な行動サンプルを与えてくれること、技能にもとづいた学習を評価することによってパフォーマンス評価は役立つと意義を述べながら(Cf., *ibid.*, p.325)、その評価方法の限界を明らかにしている。

「パフォーマンス評価は介入を伴わず、それゆえにまだ完全に技能を習得していないかもしれない学習者の応答性についての情報を与えてくれない。コンピテンスに対する障壁という課題に取り組まないし、どのようにしてその障壁が克服されるかに対して重要な知見を与えてくれない。パフォーマンス評価は、習得レベルの決定にとっては最善」(Ibid.)である。すなわちパフォーマンス評価のなかでは介入が行われないために、現在の習得レベルを評価することにとどまっているとHaywoodとLidzは捉えているのである。

Haywoodとの共著を著す4年前の“*Early childhood assessment*”においても、Lidzはパフォーマンス

評価の限界を指摘している。そこでは、クライテリア準拠評価(criterion-referenced assessment)<sup>4</sup>、カリキュラムにもとづいた評価(curriculum-based assessment)<sup>5</sup>、パフォーマンス評価、発達にもとづいたアプローチ(development-based approach)<sup>6</sup>の主な制約として、障壁をつきとめないこと、障壁を乗り越えるための情報が無いことを彼女は指摘している(Cf., *ibid.*, p.110)。

以上のように、HaywoodとLidzは、学習への障壁を明らかにし、それを乗り越えるための方法を提案するという点にDAを用いる利点を見だし、教育評価全体のなかの価値ある部分として位置づけている。彼らは、近年の教育評価研究にもとづいて、何を基準とするかという評価方法の比較としてノーマティブ・アセスメントとDAを対比させ、データ収集の技法としてパフォーマンス評価の限界を指摘してDAの特質を浮かびあがらせたのである。

### 2. Lantolf, J. P. と Thorne, S. L. による位置づけ

ここでは、第二言語教育としての英語教育を研究するLantolf, J. P. と Thorne, S. L.がDAをどう位

置づけているのかを明らかにする。

### (1)ダイナミック・アセスメントとダイナミック・アセスメントでない評価

LantolfとThorneは、DAを「DAでない評価(non dynamic assessment; NDA)」と区別する中心的な特徴を、DAが指導と評価を分けずにそれらを一枚のコインの二側面と捉えることだとしている(Cf., Lantolf and Thorne 2006, p.327)。また、DAは変容可能性、および改善された学習者のパフォーマンスを促す介入の提案に焦点を当てていることをLidzの研究(Lidz1991)をもとに述べていることから、LantolfとThorneのDAの捉え方は、Lidzのものと相違ないと考えられる。

「DAでない評価」とは、Sternberg, R. J.とGrigorenko, E. L.の「スタティック(static; 静的な)」と「ダイナミック」との区分に異論を唱えて、LantolfとThorneがつくった言葉である。LantolfとThorneは、「ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価等を含んだ、スタティックでないがDAの外に存在する評価形式もあるので、その用語(スタティックな評価—引用者註)はいくらか誤解を招くものだ」(Ibid., p.327)と主張する。教育評価研究の発展により、DAではないがスタティックでもない評価方法が普及している。こうしたことから、ダイナミックでないすべての評価形式について述べる際には、「DAでない評価」という用語を用いている。

### (2)ダイナミック・アセスメントを規定するもの

LantolfとThorneは、DAは、特定の評価技法だけに依存するものではないことを主張している。「本質的に、DAの器具(instrument)は存在しない。ダイナミックな評価手続きが存在するのみである」(Ibid., p.331)と述べている。それは、具体的には、「ある手続きをダイナミックまたはダイナミックでないものにするのは、媒介がその評価過程に取りこまれているかどうかである」(Ibid.)、「穴埋め、多肢選択、オープンエンドなエッセイ、口語上達テストでさえ、それら自体においてはダイナミックかもしれないし、そうでないかもしれない。それらの地位(status)は、その手続きの目標によって、それが続いて実施される形式(format)によって決定される」(Ibid.)というように、ダイナミック・アセスメントかどうかは評価技法の問題ではなく、評価の目的とそれを実現する形式によって規定されるという考えを表している。

### (3)形成的評価とダイナミック・アセスメント

形成的評価は一般的にインフォーマルで非体系的なので、学習者または集団の能力と進歩を過大評価または過小評価してしまうという先行研究(Rea-Dickins

and Gardner 2000)から、形成的評価の「結果として、生徒は不適切な指導を提示されるかもしれないし、実際に指導が必要なときに全く指導がなされないということになる」(Ibid., p.349)とLantolfとThorneは危惧する。それに対して「DAは、定義によれば、支援に対する学習者または集団の応答性に調和させられる媒介を与え、同時に、評価しようとしているまさにその発達を促すので、教室の評価へのDAアプローチは間違った発達評価(evaluation)のリスクを最小限にする」(Ibid.)と主張する。

また、形成的評価は経験にもとづいているけれどもDAは十分に発展させられた発達理論から生まれていることが両者を区別するポイントだとしている(Cf., ibid., p.356)。DAの理論的基盤はヴィゴツキーの発達理論である。

DAと形成的評価は、評価方法において少なくとも次の二点において異なるという。一つは、DAは体系的でなければならないという点である。ここでいう体系とは、学習者の発達の最近接領域に合わせて媒介が変質され、そのことが同時に、発達の最近接領域内の変容を調節するために提示された媒介を継続して再測定することを意味しているということを目指す(Cf., ibid.)。もう一つは、「形成的評価は発達を促進するかもしれないが、これは発達よりもある特定の課題(task)や課題セットを個人または集団が完成させるのを助けるフィードバックの提示に関心があるので、多かれ少なかれ意図的というよりは偶然に到達されている」(Ibid.)。つまり、形成的評価の主眼は課題解決にあり、発達は副次的であるのに対して、DAは発達を目標とし、その副次的効果として課題解決がされるという関係性である。

以上のように、LantolfとThorneは、近年の教育評価研究をふまえて「スタティック」ではなく「DAでない評価」という言葉によってDAをDA以外のものを対比させた。そのことによって、DAには情報収集のための特定の技法はなく評価目的によって媒介を入れるかどうかDAであるかないかを規定することを述べている。そこから、情報収集のための技法ではなく教育評価の機能に着目し、形成的評価の限界を指摘し対比させることで、教育評価としてのDAの特質を描いている。

### おわりに

新自由主義的教育改革が進行するなかで、個人が置かれている文脈から切り離して能力を捉える見方が、日本の教育の状況を覆っている。

本稿をとおして、そうではない能力観を内在しているDAの特質を明らかにしてきた。DAは、評価と教授を弁証法的にとらえ、学習者の潜在能力を明らかにするために介入し、そのことによって学習者を発達させ

ることを目的としていた。評価過程のなかで評価者が介入を行う点が、他の教育評価方法と大きく異なる点である。

さらに、そういった方法における違いのみではなく、評価の目的、能力観、学習者の捉え方(学習者は評価の主体でもある)といった教育評価の根幹的部分での特質がある。

こうしたことから、子どもの実態をつかみ学習を支援し高める一つの教育評価として、DAを位置づけることができる。

ただし、Haywoodらが強調していたように、DAが万能であると言っているのではない。何を明らかにしたいのか、どういった発達を目指すのかといった目的に応じて教育評価の方法は選択されるべきである。

## 註

- 1 岩川自身が述べているように、「capability(潜在能力)」という概念は、経済学者アマルティア・センが豊かさをとらえる際に用いる概念である(セン1999)。
- 2 関係の問題でありうるものが個体内部の実体の問題として錯視され、そこに仮構された「能力」の評価に応じて、異なる処遇や異なる利益配分が行われるため、格差や不平等は増大するという(岩川2005、225頁)。
- 3 「二人の子どもの知能年齢を調べ、二人が同じように八歳だったとしよう。だが、それにとどまらず、この二人の子どもが自分で自主的には解くことのできない、その後の年齢の問題を、彼らに教示、誘導質問、解答のヒントなどを与えながら行わせたときに、どのように解くかを明らかにしようと試みるならば、かれらのうちの一人は共同のなかで助けられ、指示にしたがいながら十二歳までの問題を解くのに、他の子どもは九歳までの問題しか解かないことがある。この知能年齢、あるいは自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違が、子どもの発達の最近接領域を決定する」(ヴィゴツキー2001、298頁)。
- 4 一定の基準(criterion)と比較して、評価の結果を示す評価である。わが国では、絶対評価とか、到達度評価という用語がこの意味で用いられているが、わが国のこれまでの用語では、意味のずれが生じるため、原語に近いクライテリア準拠評価と訳すこととした。(鈴木秀幸「用語解説」、ギブス2001、246頁)
- 5 手続きが実際のプログラムのサンプルでありプログラムに密接なので課題が非常に現実的であるため、評価とプログラムとの結びつきを与えてくれるものである。この手続きを用いる目的は指導の情報を与えることであり、その子どもをどこで教え始めるか、どんな経験が必要としているかといった情報が与えられる。(Cf., Lidz2003, pp.97-98)
- 6 発達的な目印が指導目標となるアプローチである。(Cf., ibid., p.100.)
- 7 スターンバーグラは、ダイナミック・テストと対照的なテストを「スタティック・テスト」と名付け、そのパラダイムの主要な差異として次の3点を挙げている。まず、スタティック・テストは、すでに発達した状態、静的な状態を測定するのに対して、ダイナミック・テストは学習や変化に伴った心理的過程の測定を強調し、発達途上の過程を利用する。次に、フィードバックに関して、前

者ではテスト中にフィードバックを与えることは違反であるし、テスト後のフィードバックは点数についてのみであるのに対して、後者では、用いられているダイナミック・テストのタイプによって、明確にまたは暗にフィードバックが与えられる。最後に、試験者と被験者の関係について、前者では試験者はできるだけ中立で巻き込まれないようにするが、後者では試験者と受験者は積極的に関わりあい、相互作用する。(Cf. Sternberg & Grigorenko2002, pp.28-29.)

## 【主要引用・参考文献】

- ・ Haywood, H. C. and Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge University Press.
- ・ Lantolf, J.P. and Thorne, S.L.(2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University press.
- ・ Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.
- ・ Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16.
- ・ Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (2000). Introduction. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- ・ Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. New York: John Wiley.
- ・ Poehner, M. E. (2011). Dynamic Assessment: fairness through the prism of mediation. "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice" Vol. 18, No.2.
- ・ Rea-Dickins, P. and Gardner, S. (2000). Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing*, 17, pp. 215-243.
- ・ Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- ・ アマルティア・セン著、池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳(1999)『不平等の再検討—潜在能力と自由』岩波書店。
- ・ キャロライン・V・ギブス著、鈴木秀幸訳(2001)『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』論創社。
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松・森岡修一訳(1975)『子どもの知的発達と教授』明治図書。
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松訳(2001)『新訳版 思考と言語』新読書社。
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松監訳(2005)『文化的—歴史的的精神発達の理論』新読書社。
- ・ 阿部彩(2008)『子どもの貧困—日本の不公平を考える』岩波書店。
- ・ 阿部彩(2014)『子どもの貧困II—解決策を考える』岩波書店。
- ・ 岩川直樹(2005)「教育における『力』の脱構築」久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力(未来への学力と日本の教育1)』明石書店、220~247頁。
- ・ 岩川直樹(2007)「貧困と学力—からだ・場・社会関係の織物の傷つき—」岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力(未来への学力と日本の教育8)』明石書店、10~43頁。
- ・ 大澤仁(2014)「日本社会の貧困問題を考える(特集1 高校生を市民にする授業)」全国高校生活指導研究協議会編『高校生生活指導』197号、18~24頁。

- ・中西新太郎(2011)「若者が生きる現実に根ざした学校とは」全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2011春季号(188号)、6～13頁。
- ・中西新太郎(2014)「グローバル競争時代の能力論・人材養成論と内面統治の国家主義(特集 ブラック化する教育)」『現代思想』Vol. 42-6、186～197頁。
- ・平田知美(2008)「『発達の最近接領域』の評価に関する実践的研究—算数授業におけるダイナミック・アセスメントの試み—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第33巻、13～24頁。
- ・平田知美(2014)「教育評価のあり方をふまえた学習指導案の作成」深澤広明編著『教育方法技術論(教育教育講座第9巻)』協同出版、75～91頁。