

発達支援としてのダイナミック・アセスメントに 関する一考察

平田 知美

(2009年10月6日受理)

A Study of Dynamic Assessment as a Support for Development

Tomomi Hirata

Abstract: This paper considers “dynamic assessment” as a support for development. Dynamic assessment is based on the concept of Vygotsky’s “zone of proximal development” and Feuerstein’s theory, particularly his “structural cognitive modifiability theory”. The author examines both theories, and “mediation” in dynamic assessment process. Vygotsky and Feuerstein viewed development as a dynamic process. Vygotsky clarified the processes of optionality and consciousness through teaching and learning in school education and play. Feuerstein doesn’t use these terms, but his idea has common meanings.

Key words: dynamic assessment, the concept of zone of proximal development, structural cognitive modifiability theory, mediation

キーワード：ダイナミック・アセスメント、発達の最近接領域の概念、認知構造変容理論、媒介

I. はじめに

本稿は、「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment)」の理論的基盤であるヴィゴツキー (Выготский, Л. С. Vygotsky, L. S. 1896-1934) とフォイヤーシュタイン (Feuerstein, R. 1921-) の理論を比較考察することで、発達支援としてのダイナミック・アセスメントの特質を明らかにする。

ダイナミック・アセスメントの研究者であるリッツ (Lidz, C. S.) らによれば、「ダイナミック・アセスメントという名の一般的な傘下には、広範な手順が存在し¹⁾、固有な一つの手順は存在しない。しかし、学習者を変化させようと介入する評価者と、その介入に回答する学習者との相互作用によって、学習者の思考過程を描きだし、発達を促しながら「発達の最近接領域」を評価するという点が、特徴としてあげられる²⁾。学習者の応答に対して即時の介入が行われるということは、学習者がそれを利用して課題解決を進められることになる。したがって、どのような介入をすれば発達を

促すことができるのかという介入方法の評価にもなる。

ダイナミック・アセスメント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。しかし、広範囲の専門家がダイナミック・アセスメントの方法論に目を向け始めたのは1960～70年代からであり、おそらくそれは直接的にはフォイヤーシュタインの仕事によるものだったといわれる³⁾。

ヴィゴツキーとフォイヤーシュタインを理論的基盤としてダイナミック・アセスメントは多様に研究されてきており、両者の共通点が指摘されてきている。わが国でも、主にフォイヤーシュタインの理論にもとづいて研究している藤本浩一と芦塚英子⁴⁾、竹内伸宜⁵⁾が両者の共通点を指摘している。しかし、両者の相違はあまり言及されていない。また、フォイヤーシュタインの「認知能力強化教材」で提示される課題は「形式陶冶」を目指していると竹内が述べているが、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念の背景にある「形式陶冶」についてはほとんど述べていない⁶⁾。

以上のことから本稿では、ヴィゴツキーとフォイ

ヤーシュタインの理論、「媒介（mediation）」の観点から両者を比較考察したコズーリン（Kozulin, A.）の論文から、媒介における「形式陶冶」の問題について考察し、発達を支援する媒介のあり方を明らかにしたい。

Ⅱ. ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念

1. 「発達の最近接領域」の概念の提起

ヴィゴツキーは、1933～1934年度に執筆した論文「学齢期における教授・学習と知的発達の問題」において、発達過程と教授＝学習の可能性との真の関係を規定する際には、少なくとも発達の二つの水準を明らかにすることを主張する。その一つが、子どもの現在の発達水準であり、テストで子どもの知的年齢を規定するときはほぼ常にこの発達水準が問題にされる⁷⁾。

しかし、通常の検査によって判定される知的年齢、現在の発達水準だけでは、子どもの今日の発達状態を十分に明らかにできない。「二人の子どもを検査し、両者とも知的年齢が七歳だったと仮定しましょう。これはつまり、二人とも七歳の子どもに可能な問題を解決したということを意味します。しかし、私たちがこれらの子どものテストをさらに押し進めていくと、二人の子どものあいだに本質的な差異のあることがわかります。一人の子どもは、誘導的な質問・範例・教示の助けによって彼の発達水準を二年も追いつくようなテストを容易に解くことができます。他の子どもは半年先のテストしか解くことができません⁸⁾。

この方法によって、すでに完成した発達過程だけでなく、「現在生成しつつある過程、成熟しはじめたばかりの、発達しはじめたばかりの過程をも考慮することができる⁹⁾。「子どもが今日、大人の助けを受けてできることを、明日には、彼は自主的にできるようになるでしょう。こうして、発達の最近接領域は子どもの明日を、発達においてすでに到達したものだけでなく成熟過程にいまあるものを考慮するような、子どもの発達のダイナミックな状態を規定することを助けてくれます¹⁰⁾。大人の援助によって子どもがどれだけできるようになったのかをみることで、成熟しつつある過程、明日子どもが独力でできることがわかる。発達を動的なものとして捉え、発達の最近接領域を明らかにする必要性をヴィゴツキーは主張している。

1933年の速記録「教授・学習との関連における学齢児の知的発達のダイナミズム」でも、彼は、大人の助けによって子どもが知能年齢より先の問題を解く事例を挙げている。ここでの事例では、二人の子どもの知

能年齢は八歳で、一人は十二歳まで、もう一人は九歳までの問題を大人の助けをかりて解く¹¹⁾。事例の記述において、「二人とも満十歳ですが、知的年齢のうえでは八歳です。」¹²⁾という一文が加わっている。この一文は大きな意味をもつ。知能年齢が実年齢よりも低いこと、大人の助けによって十二歳の問題を解いた子どもに関しては実年齢を超えた問題を解いたことが、明らかとなる。それは知的遅滞児の「発達の最近接領域」をみる必要性を主張することにもなる。

こうして「子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのことです¹³⁾」という定義が導かれる。

「発達の最近接領域」の概念は、発達を静的なものではなく動的なものとして捉え、発達診断や成績の動態を把握する手段となる。同時に、教授＝学習と知的発達との関係を明らかにし、「発達の最近接領域」にはたらきかけ、子どもの知的発達を先導する「正しく組織された教授＝学習」を求める教育原理でもある。

2. 科学的概念の習得による自覚性と随意性の発達

ヴィゴツキーは、1934年に執筆したとされる『思考と言語』第六章「子どもにおける科学的概念の発達の研究」において、科学的概念と生活的概念との比較研究のなかで、自覚性と随意性と結びつけながら「発達の最近接領域」の概念について述べている。

「科学的概念の発達は、自覚性と随意性の領域においてははじまり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下へ向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域においてははじまり、概念の高次の特性—自覚性と随意性—へ向かって運動する。これら二つの対立的路線の発達のあいだの関連こそ、疑いもなく、これらの発達の真の本性をあらわす。この関連は発達の最近接領域と発達の現下の水準との関連でもある¹⁴⁾。概念の自覚性と随意性は子どもの「発達の最近接領域」にあること、つまり、大人の思想との共同のなかで顕現し、活動しはじめるとは彼は説明している¹⁵⁾。

ヴィゴツキーは、発達と教授＝学習との問題の解決を四つの研究、すなわち、書きことばと話しことばの心理、発達曲線と教授曲線、形式陶冶の可能性、発達の最近接領域にもとづいて提示している。

書きことばと話しことばとを対比させながら、ヴィゴツキーは両者の心理を論じる。生活のなかで自然に習得される話しことばと異なり、書きことばは、意識をもって習得され、文字を書く、文章を構成するといった作業において随意性を求め、話しことばで話す過程

をも自覚的にする。「書きことばの学習の開始期には、その基礎に横たわるすべての基本的精神的機能が、その発達の本質的過程をまだ終えていないばかりか、はじめてさえいない。」¹⁶⁾ 発達の後を教授＝学習が追うのではなく、まだ成熟していない機能にもとづいて教授＝学習は行われる。「子どもは学校で、特に書きことばと文法のおかげで、自分のすることを自覚すること、したがって、自分自身の能力を随意的に操作することを学ぶ。子どもの能力は、無意識的・自動的的局面から随意的・意図的・意識的局面へ移行する」¹⁷⁾。学校における書きことばの教授＝学習過程で、子どもは高次の発達段階へとすすむのである。

3. 教科学習と形式陶冶

ヴィゴツキーが先述の四つの研究のなかで挙げているものに、形式陶冶の可能性に関する研究がある。「さまざまな教科が、しばしばある部分で共通の心理学的基礎をもつ。自覚と制御は、文法と書きことばの学習で同じように発達の前面に最も重要なものとしてあらわれる。われわれは、これらに算数の学習でも遭遇した。これらは、科学的概念の分析においてわれわれの注意の中心にすえられた。子どもの抽象的思考は、すべての授業で発達する。その発達は決して、学校教育がそれらに分解されている各教科に対応した個々の軌道に分解されるものではない」¹⁸⁾。各教科が無関係に孤立した機能を発達させるのではなく、各教科の授業のなかで共通して高次の機能が発達し、それが抽象的思考の発達へとつながっている。

随意的注意、論理的記憶、抽象的思考、科学的想像力といった高次精神機能には、自覚と制御が共通しており、この自覚と制御の発達が、学齢期の新しい基本的産物である¹⁹⁾。学齢期には、あらゆる教科が高次精神機能の基礎となる自覚と制御を発達させるのである。

4. 虚構場面を伴う遊びによる自覚性、随意性の発達

ヴィゴツキーは、学齢期だけでなく就学前期の子どもの発達を論じるなかでも「発達の最近接領域」の概念を提起している。

「子どもの心理発達における遊びとその役割」では、虚構場面を伴う遊びによる「発達の最近接領域」の創造を描いている。幼稚園期（三～八歳）では、場面的束縛から解放され、虚構場面の創出が可能となる。この時期に、「遊びのなかではじめて、意味的世界と視覚的世界の分離が生じる」²⁰⁾。棒が馬になり、ルールにもとづく行為が、モノではなく考えによって規定されるので、考え（語の意味）がモノから分離する²¹⁾。遊びのなかでモノの支えを必要としながら、幼稚園期の子どもは、意味をモノから分離し視覚的世界に依存

せずに行為するようになる。

「学齢期になると、遊びは内的過程に、内言、論理的記憶、抽象的思考に移行する。遊びのなかでは、子どもはモノから切り離された意味を操作するが、その操作は現実のモノを扱う現実的行為から切り離されていない。（中略）棒を馬のごとく扱う現実的行為は、意味の操作への不可欠な過渡的段階である。つまり、子どもはまずモノを扱うかのように意味を扱い、しかるのちに、意味を意識し思考する」²²⁾。幼稚園期の子どもは、無自覚にモノから意味を分離し操作するが、その現実的行為から切り離された意味の操作は、学齢期における高次精神機能の発達へとつながる。

「遊びは発達の源泉であり、発達の最近接領域を創造するのである。想像的世界・虚構場面での行為、随意的な企画の創造、生きた計画・意志的動機の形成—これらすべてが遊びのなかで発生し、遊びをより高次の発達水準に押し上げ、波の頂上にのせ、幼稚園期の発達の第九の波にする」²³⁾。遊びのなかでは、随意的な企画の創造や、計画や意志的動機の形成といった、随意性や自覚性を必要とする高次の発達へと子どもたちは導かれる。随意性と自覚性の発達は、学校における教授＝学習に始まるのではなく、その萌芽は就学前期の虚構場面にみられる。

Ⅲ. フォイヤーシュタインの「認知構造変容理論」

社会的ニーズ²⁴⁾の増大とスタティック（静的）テストに対する批判がなされた時期に、フォイヤーシュタインの研究をきっかけとしてダイナミック・アセスメントの方法論が注目され始めた²⁵⁾。ダイナミック・アセスメントの普及は、彼の貢献に依るところが大きい。

フォイヤーシュタインは認知の変容は可能であると考え、認知の変容をもたらすものとして「潜在的学習向性評価法（Learning Propensity Assessment Device：以下、LPADと表記する）」を開発した。彼の理論は「発達の最近接領域」の概念に影響を受けているようにみえるが、ヴィゴツキーとは独立したものの^{26,27)}と考えられている。

1. 「認知構造変容理論」における「変容の可能性」

フォイヤーシュタインが「潜在的学習向性評価法」を開発した基盤には、「認知構造変容理論（Structural Cognitive Modifiability Theory）」がある。

「人間は変容可能である」、「私が指導している相手は変容可能である」、「私はこの人に変容をもたらすことができる」、「私自身が変容可能であり、かつ受容されなければならない」、「社会や世論もまた変容可能で

あり、かつ変容されなければならない」という五つの信条を、「認知構造変容理論」の根本的概念の価値を知り理解を深めるための基本的背景として心にとめておく必要がある²⁸⁾。ここに、人間の変容の可能性に対するフォイヤースタインの信念がある。

「変容の可能性 (modifiability)」とは、「個人自身、すなわちその気質、思考能力そして彼の全般的な能力水準などに起こる様々な変化に本質的に関連している」ものである²⁹⁾。機能水準の低い (retarded performance) 人々が自力で本質的な変容の可能性を生みだし維持することは極めて稀で、集中的で組織的な介入が必要とされる³⁰⁾。一時的で局所的な変化ではなく、継続的で一般的な機能水準に対して変化を起こすためには、介入の質が問われる。

2. 「積極的変容誘導アプローチ」と「発達の最近接領域」の概念

「認知構造変容理論」は、「積極的変容誘導アプローチ」に深く根ざしている。「積極的変容誘導アプローチ」は、「受容的現状維持アプローチ」と対照的に、「環境に依存するあらゆる資源を継続的に投入して、本人の潜在能力のみならずその変容能力を促進することを重視する」³¹⁾ ゆえに障害をそのまま受け入れることを認めない。したがって、「積極的変容誘導アプローチ」にもとづく評価は、環境への介入によって起きた変化を評価するために何度も再評価を必要とし実行する³²⁾。

特殊学級の生徒は問題を解決したり環境に順応したりするのに高度な心理過程を利用する能力をもたないと認識されがちであるが、逆に、適応というのは抽象的思考の継続的活用を必要とするとフォイヤースタインは考える。「積極的変容誘導アプローチ」もその教育と指導法に具体性を利用するが、「指導法の最終目標は生徒が楽に適応できる『にせものの世界』を作るかわりに、具体的世界を超越し、より豊かで効果的な水準の抽象的思考を教えることにある」³³⁾。「超越性」によって抽象的思考を教えることに彼は着目する。

特別な支援を必要とする子どもにも抽象的思考を教える必要があると説いたのは、ヴィゴツキーも同じである。もっぱら直観性に基礎をおき、抽象的思考と結びつきたいっさいのものを教授から排除した教授＝学習システムが、知的遅滞児の抽象的思考のか弱い萌芽を押し殺して欠陥を強化すること、学校の課題は全力をあげて子どもをこの方面に向かって前進させ発達において不十分なものを発達させることにあると彼は主張した³⁴⁾。ヴィゴツキーは、「発達の最近接領域」の概念を提起する文脈で、学校は、子どもの現下の発達ではまだ不十分な抽象的思考を発達させることを課題とすべきであると主張していたのである。

3. 「媒介学習体験」における「媒介者」の役割

変容をもたらす介入のあり方は、フォイヤースタインの「媒介学習体験 (Mediated Learning Experience; MLE と表記されることが多い)」における「媒介」の内容にみてとれる。彼らは、科学館のなかを成果もなく飛び回り動き回るアダム、彼とは対照的に、母親に媒介されながら妹とともに展示物と接していくユーヴァルの例を挙げ、「一つの体験を学習の源泉とするために必要な要素は、人が現在の体験を個別にラベリングし、比較し、纏め、分類して、過去の自分の経験と照らしながら意味付けを行うことである」と述べている³⁵⁾。これが「媒介学習体験」である。

「媒介学習体験では、刺激 (S) に直接さらされた人間 (O) は、成人の媒介者 (H) によってその刺激の特徴についての選択がなされ、媒介者によって枠組みが形作られ、注意すべき範囲を定められ、修正が施された後で初めて完全に、かつ十分にそれらの刺激 (S) を受入れ、そして反応 (R) することになる」³⁶⁾。すなわち「学習事項は成人の媒介者の課す順序にしたがって提示され、その媒介者は、学習者が必ずある一定の関連する複数の刺激を、一定の形で体験できるようにさせる」³⁷⁾。「同じように、人間 (O) と、O が現実に対しておこなう反応との間に、媒介者 (H) は介入して、それらの反応が認知的、かつ社会的な意義を持つように導き、また適切な意志の疎通に欠ける反応、あるいは刺激の特徴に向けられた不適合の反応を排除する」³⁸⁾ というように、媒介者は刺激と人間の間に介入して媒介する。アダムのように事物と彼との間に介入すべき成人の媒介者を欠くと、学習の前提要件をほとんど発展させることができず、結果的に、体験は豊富であっても彼に何の影響も残さないこととなる。

4. 「潜在的学習向性評価法 (LPAD)」というダイナミック・アセスメント

フォイヤースタインによれば、「個人の発達は『潜在的学習向性評価法』 (LPAD) の利用で始まる。それは、正式、非正式両方の学習機会を通じて、個人が構造的にどの程度まで影響を受ける能力があるかを評価することを意図したダイナミックな評価法である」³⁹⁾。ダイナミック・アセスメントである潜在的学習向性評価法は、その過程で学習を引き起こし、構造的な変容を意図する評価法である。

ヴィゴツキーが知能検査を批判するなかで「発達の最近接領域」の概念を提起したことと類似して、フォイヤースタインも慣習的な知能検査との比較によって潜在的学習向性評価法の特徴を描いている。

潜在的学習向性評価法は、(1) 検査材料の構造、(2) 検査状況の性質、(3) 過程に対する見当識、(4) 結果

の解釈において、静的なアプローチと異なる⁴⁰⁾。慣習的なアプローチは、被験者の回答パターンに影響を及ぼす試みを一切せず、潜在的学習向性評価法と対照をなす。潜在的学習向性評価法に含まれる一連のテストは、(1) さまざまな認知機能の表現が知覚されることを可能にする複雑さを課題がもたなければならない、(2) 課題は、具体的な思考よりも、表象的かつ抽象的な思考を要求する⁴¹⁾。「本人の現状のレベルに甘んじて『下を向く』のではなく、個人の機能をより高度な水準に『背伸び』させたいのである」⁴²⁾。潜在的学習向性評価法は、学習者の現在の発達水準に合致させた単純な課題でテストするのではなく、「背伸び」をさせようとする。

こうして選ばれた課題は、比較行為、推論、表象、論理的思考等を必要とする。潜在的学習向性評価法は大きな影響をもち、障害児や特別な支援を必要とする人々を対象にしたダイナミック・アセスメントがイスラエル以外の世界各地で数多く実施されている。

5. 「認知能力強化教材 (IE)」を用いたプログラム

潜在的学習向性評価法という「変容の可能性を誘導する過程は、学習能力の増進と発達を目標として、認知の強化教材を用いる『学習のための学習』であるIEプログラムを併用しつつ継続する」⁴³⁾。

認知能力強化教材は、様々な課題と、媒介学習体験に基礎を置いた綿密な指導法という二つの主要な要素から成る⁴⁴⁾。教材は14の課題(作業集)で構成され、それぞれの名称はその内容を示し、例えば、「点群の組織化」、「空間的見当識」などがある。プログラム全体は200から300時間分の課題があり、子どものリズムに応じて、二年間かけて行える⁴⁵⁾。

課題の多くは類似しつつも決して全く同じ課題とはならないようにプログラムは構成されている。以前とはわずかに異なる方法、つまり最初に得た法則の再発見と、初めに行ったことの再調整を必要とする方法で行うようにと子どもが指示される。「この反復を通じて得られた固定化は、個人の認知構造に変容をもたらし、学習のための学習において、習得した法則や技能よりさらに進んで、ますます能率的になるようにするのである」⁴⁶⁾。ここに、「形式陶冶」の考えが表れている。

フォイヤーシュタインいわく、このプログラムは、10名から30名の教室において実行されることが望ましい。「グループ指導が(個人指導と比べて)好ましいと考えられるのは、教師/媒介者による適切な指導をグループで受けることによって、そのグループの多様性が拡散的思考を促進し、参加者の相互作用をより豊富にするという信念にもとづくからである」⁴⁷⁾。ヴィ

ゴツキーと同様に彼も、教師と子どもだけでなく、子ども同士の相互作用を通しての発達について述べている。

IV. 媒介に関するコズーリンの比較考察

コズーリンは、ヴィゴツキー学派とフォイヤーシュタインの発達理論とを比較するなかで、前者の特徴をこう述べる。「ヴィゴツキー学派 (Vygotskians) は、発達は社会文化的に特殊なもので、それゆえに子どもの機能を評定 (evaluate) するために用いられる課題も規準 (norm) も、そのコミュニティによって構築された社会的・文化的目標の観点からのみ形づけられると主張した」⁴⁸⁾。つまりヴィゴツキー学派は、発達は社会文化的な文脈と結びついていると捉える。

フォイヤーシュタインの媒介学習体験理論は、年齢に関する発達モデルを全く提示せず、意図的な媒介の前後の子どものパフォーマンスを参照し、年齢に関係した外的な規準にとつかわる⁴⁹⁾。フォイヤーシュタインは、「介入の方法と実践の内容を選ぶとき、確かに年齢は重要な決定要因ではあるが、高齢だということを超えられない障壁と見なす必要はない」と述べ、「年齢期」という概念に異議を唱える⁵⁰⁾。媒介学習体験理論は、人間の变容可能性を信念に発達は年齢に制限されるのではなく意図的な媒介に依拠すると考える。

1. 人間による媒介

ヴィゴツキーの理論における人間の媒介者としての役割は、「文化的発達の一般的な発生法則」と呼ばれる原則に表れている。それは、「あらゆる高次精神機能は子どもの発達において二回あらわれます。最初は集団的活動・社会的活動として、すなわち、精神間機能として、二回目には個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、精神内機能としてあらわれます」⁵¹⁾という法則であり、「発達の最近接領域」の概念の基底にあるものである。コズーリンによれば、これに刺激された社会文化的研究は、子どもと大人との相互作用として始まった活動が、どのようにして子ども自身の心理機能として内化されるようになるのかを解明することを中心的な関心の一つとしている⁵²⁾。

ヴィゴツキー学派の研究は、ほとんどデータに駆られている (date-driven) のと対照的に、媒介学習体験は理論に駆られており、媒介学習体験の質は媒介学習体験基準に多く合致したときだけ達成されるとフォイヤーシュタインは仮定していた⁵³⁾。媒介において媒介学習体験の基準がどれだけ達成されているかを評価する尺度 (scale) も開発されてきているように⁵⁴⁾、フォ

イヤージュタインの媒介学習体験にもとづいた研究では媒介の質が重視される。

2. 記号による媒介

ヴィゴツキーらの社会文化的理論は、記号的道具によって媒介される相互作用によって形づくられる経験、記号的道具の習得による知的発達を重視していた。

コズーリンが指摘するように、「心理学的道具の専有 (appropriation) 過程は、内容学習 (content learning) の過程とは異なる。内容材料 (content material) は生徒が自分の毎日の生活のなかで熟知するようになる経験的現実を生み出すのに対して、心理学的道具は特別な学習活動の道程においてのみ習得されうろという現実をこの差異は反映しているのである」⁵⁵⁾。例えば、ローマはイタリアの首都であるという内容知識 (content knowledge) は経験的な現実と一致し、日常生活のなかで生徒が自然に学習することができるのに対して、地理学的な地図や伝説は、特別な学習活動の道程でしか習得することができない⁵⁶⁾。心理学的道具の習得は、日常生活とは異なる教授=学習を必要とする。

心理学的道具の学習パラダイムは、①自然発生的というよりは学習過程に対して意図的なアプローチ、②それ自身が体系的に組織されているので体系的な記号論的道具の習得、③記号的道具の一般化された性質とその応用への強調を前提としており、媒介学習体験の三つの基準とかなり重なっている⁵⁷⁾。おそらく、①が「媒介の志向性」と、②が「意味の媒介」、③が「超越性」と重なっているという見方であろう。

このオーバーラップは、コズーリンによれば、成功的な学習に不可欠な認知的な前提条件をつくりだすことが媒介学習体験の役割であるから驚くべきことではないし、認知的な前提条件は記号論的道具の利用に密接に関連する⁵⁸⁾。コズーリンは「形式陶冶」という用語を使っていないが、フォイヤージュタインの提唱する媒介学習体験で発達させられる認知的な前提条件も、ヴィゴツキーがその意図的な習得を重視した心理学的道具も、「形式陶冶」という性格で共通する。

3. IE プログラムと心理学的道具

「IE 教材は図式表現、表、図、グラフといった、図式的な一記号的な装置を多数とりいれている。こうした装置全てが、材料を伴った直接的な相互作用から記号的装置に媒介された相互作用へと生徒が移行するのを促進する心理学的道具を構成する」⁵⁹⁾。文字よりは図式的な記号を課題のなかで提示する IE 教材は、それを用いた相互作用を通して子どもが心理的道具を習得することを意図している。

心理学的道具にもとづく高次精神機能の特徴の一つ

は、その体系的な性質である。コズーリンによれば、IE プログラムはこの体系的組織化を積極的に促進する。「IE の中心的な目標の一つは、文化的差異、教育機会の剥奪または他の状況が原因でこうした課題をそれまで習得してこなかった生徒たちに対して、記号的心理学的道具を利用可能にすることである」⁶⁰⁾。特別なニーズを有する子どもに、体系だった課題で評価することによって体系的な心理学的道具を習得させようとする。

4. 媒介の普遍性と文化特殊性

コズーリンによれば、フォイヤージュタインは、文化だけでなく媒介の様式さえも超越することから媒介学習体験の三基準 (媒介の志向性、超越性、意味の媒介) を普遍的なものだと捉えていた⁶¹⁾。しかし、媒介学習体験パラダイムのなかで進められた研究が、この強い普遍的な立場に疑いをかけてきており、社会経済的、民族文化的要素の両方が媒介の量および型に影響を与えることがわかってきた。コズーリンによれば、似たような発見は新ヴィゴツキー学派の研究およびクロス・カルチュラルな調査からもなされている⁶²⁾。

新ヴィゴツキー学派のパラダイムが、媒介のいくつもの形式の普遍性を認めるけれども、ほとんど文化特殊の相互作用に焦点を当てているように、普遍的かつ文化特殊な媒介形式を探すがまだ始まったばかりかもしれない⁶³⁾。しかし、「コミュニティの社会的・文化的目標およびその構成員が利用できる記号的媒体は、媒介変数および媒介スタイルに跡を残すだろうということは明確である」⁶⁴⁾。

5. 教材内容と学習方法習得との関係性

「社会文化的理論も媒介学習体験理論もどちらも、認知、学習、指導は独立させて考えるべきでない」と強調している⁶⁵⁾。しかし、両者のアプローチが生み出した応用プログラムは、認知強化と内容学習との関係の扱い方が異なる。

媒介学習体験にもとづく教育的介入の目標は生徒の認知的変容を高めることであり、この目標が、内容にとらわれない (content-free) IE プログラムの性質を規定した。最も基本的な認知機能および方略の習得、すなわち学習方法を学習する過程は、特定の内容教材を必要としないとフォイヤージュタインらによって主張されたのである⁶⁶⁾。IE プログラムのなかで一般的な認知的原則や方略が発達させられたら、それらは教科内容へ「橋を架け」られる、すなわち超越すると考えられている⁶⁷⁾。しかし、この「橋を架ける」効果があまり明確でないことが実証されてきている。

内容学習に対する社会文化的理論の態度は両者においてかなり異なっており、ヴィゴツキーにとって内容

学習は二つの異なる概念過程、すなわち生活的概念もしくは科学的概念の発達過程と関連づけられており、後者の発達に関心をもっていた⁶⁸⁾。適切に組織された内容学習は、多くの一般的な認知的方略を生み出すという考え方は多数のプログラムを生み出し、学習活動の編成 (formation) に枢軸をもつ。

内容学習にとっての新ヴィゴツキー学派の理論の特徴は、経験的理解ではなく理論的な理解を主張することにある。理論的学習モデルは、研究されるべき主題の不可欠な特徴を含む単純化された概念から始まり、一つのモデルの形でその概念を提示し、全ての具体的なデータは主題の理論的な本質という観点から解釈され、生徒自身のメタ認知的側面に焦点を当てることで積極的なモデル操作や実験のデータを統合させる⁶⁹⁾。こうしたアプローチによって、学習活動の一般的な形式を子どもは学習する。「こうした全ての特徴は、本当は内容にとらわれないものではありえない、うまく組織された学習活動の結果である」⁷⁰⁾。

V. おわりに

本稿では、ダイナミック・アセスメントの思想的源流であるヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念、それとは独立したフォイヤーシュタインの「認知構造変容理論」を考察した。両者とも、他者の介入によって発達が始まる、発達を動的なものとして捉える。フォイヤーシュタインは潜在的学習向性評価法というダイナミック・アセスメントを開発した。両者とも形式陶冶を意識していたが、ヴィゴツキー学派は社会文化的な文脈をより重視する。

コズーリンはふれていないが、これまで述べてきたように、ヴィゴツキーは「発達の最近接領域」の概念を提示するなかで、学校の教授=学習および就学前期の遊びを通しての随意性と自覚性の発達過程を明らかにしていた。

フォイヤーシュタインは随意性と自覚性という言葉は用いていない。しかし、IE プログラムで「個人が事物間の関係、すなわち同一性、類似性、対照そして矛盾の関係を継続的に推測するように教える仕組みになっている。生徒は自己の体験の積極的な観察者と組織者になれるように活性化されるのである」と述べる。課題を解くだけでなく、そのなかでメタ的に自分の体験を捉えることは、随意性と自覚性に共通する。

ダイナミック・アセスメントは、子どもの随意性と自覚性を発達させる媒介を伴わなければならない。

【註】

- 1) 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, p. 6.
- 2) ダイナミック・アセスメントの定義に関しては、平田知美 (2007) 『『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—』日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第33巻をご参照いただきたい。
- 3) Cf., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press, p. 35.
- 4) 藤本浩一、芦塚英子 (2006) 「フォイヤーシュタインの理論と日本での実践—発達障害から才能教育まで—」神戸松蔭女子学院大学・神戸松蔭女子学院短期大学学術研究会『研究紀要, 人文科学・自然科学』50号, 37-59頁。
- 5) 竹内伸宜 (2009) 「心身の発達と学習過程」竹安宥・角本尚紀編『教職概論』昭和堂, 53-68頁。
- 6) 同上論文, 65-66頁参照。
- 7) ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳 (2003) 「学齢期における教授・学習と知的発達の問題 (原著1933~1934年)」『『発達の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版, 16-17頁参照。
- 8) 同上論文, 17頁。
- 9) 同上論文, 18頁参照。
- 10) 同上論文, 19頁。
- 11) 同上論文, 62-63頁参照。
- 12) 同上論文, 62頁。
- 13) 同上論文, 63-64頁。
- 14) ヴィゴツキー著、柴田義松訳 (2001) 『新訳版 思考と言語 (原著1934年)』新読書社, 318頁。
- 15) 同上参照。
- 16) 同上書, 291頁。
- 17) 同上書, 293頁。
- 18) 同上。
- 19) 同上書, 297頁参照。
- 20) ヴィゴツキー著、神谷栄司訳 (1989) 「子どもの心理発達における遊びとその役割」ヴィゴツキー、レオンチェフ、エリコニン他著、神谷栄司訳『ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達』法政出版, 19頁。
- 21) 同上参照。
- 22) 同上論文, 22-23頁。

- 23) 同上論文, 30-31頁。
- 24) 社会的ニーズに関係して、当時の研究者たちは次の四つを求めているという。それは、(1) 移民を社会へ統合するという目的で移民と労働することにおいて利用できる、より文化公平的なテスト、(2) 文化的に多様な集団を対象としたテストの結果を比較できるテスト、(3) 教育機会が剥奪された個人に適した発達のテスト、(4) テストを受ける個人の文化や集団や社会的グループに関係ない、学習可能性の測定である (Cf., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002), op. cit., pp. 35-36)。
- 25) Cf. *ibid.*, p. 35.
- 26) 藤本浩一らは、フォイヤースタインの理論には、彼が学んだ発達心理学者ピアジェの影響が見られる一方で、学んだ形跡のないヴィゴツキーの発達理論とかなり共通する部分があると述べている (藤本浩一ほか (2006), 前掲論文, 37頁参照)。
- 27) フォイヤースタインは1979年の著書で「ダイナミック・アセスメント」という用語を提示したとリッツが述べるように (Cf., Lidz, C. S. (1991), *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press, p. 3.), 1979年の著書は「機能水準の低い人たちのダイナミック・アセスメント」というタイトルとなっている (Feuerstein, R. (1979), *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. University Park Press: Baltimore.)
- 28) ルーヴェン・フォイヤースタイン、ヤーコヴ・ランド著、ロイド・B・グレハム訳 (2000) 『「このままでいい」なんていわないで!』関西学院大学出版会、19-22頁参照 (なお、原著の初版は1988年に出版されたが、翻訳書は1997年の改訂版を元にしてている)。
- 29) 同上書、23頁参照。
- 30) 同上書、23-24頁参照。
- 31) 同上書、34頁。
- 32) 同上書、41頁参照。
- 33) 同上書、45頁。
- 34) ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳 (2003), 前掲論文, 20頁参照。
- 35) フォイヤースタインほか著 (2000), 前掲書, 89-99頁参照。
- 36) 同上書, 99頁。
- 37) 同上。
- 38) 同上書, 100頁。
- 39) 同上書, 339頁。
- 40) 同上書, 348-360頁参照。
- 41) 同上書, 348-349頁参照。
- 42) 同上書, 356頁。
- 43) 同上書, 339頁参照。
- 44) 同上書, 363-364頁参照。
- 45) 同上書, 364-365頁参照。
- 46) 同上書, 379頁。
- 47) 同上書, 364頁。
- 48) Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, Vol. 23, No. 1, p. 13.
- 49) Cf. *ibid.*, p.14.
- 50) フォイヤースタインほか著 (2000), 前掲書, 25頁。
- 51) ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳 (2003), 前掲論文, 21-22頁。
- 52) Cf. Kozulin (2002), op. cit., p. 14.
- 53) Cf. *ibid.*, p. 17.
- 54) 例えば、リッツ (Lidz, C. S.) は、「媒介学習体験」の構成要素の多くを基盤にして「媒介学習体験評定」を開発している (Lidz, C. S. (1991), op. cit.)
- 55) Kozulin (2002), op. cit., p. 21.
- 56) Cf. *ibid.*
- 57) Cf. *ibid.*
- 58) Cf. *ibid.*
- 59) *Ibid.*, p. 23.
- 60) *Ibid.*, p. 24.
- 61) Cf. *ibid.*
- 62) Cf. *ibid.*, p. 25.
- 63) Cf. *ibid.*, pp. 25-27.
- 64) *Ibid.*, p. 27.
- 65) *Ibid.*
- 66) Cf. *ibid.*, p. 28.
- 67) Cf. *ibid.*
- 68) Cf. *ibid.*, p. 29.
- 69) Cf. *ibid.*, p. 31. (理論的学習モデルの一つとしては、地域に関して子どもがもっている知識を「生活的概念」、主題の知識を「科学的概念」として、両者を結びつけることを目的としてヘデゴールらが開発、実施した教育プログラムを挙げることができる。Hedegaard, M. and Chaiklin, S. 2005. *Radical-Local Teaching and Learning*. Aarhus University Press.)
- 70) Cf. Kozulin (2002), op. cit., pp. 31-32.

(主任指導教員 深澤広明)