

学位論文要旨

授業研究に対するダイナミック・アセスメントの
意義と役割に関する研究

谷口知美

I 論文題目

授業研究に対するダイナミック・アセスメントの意義と役割に関する研究

II 論文構成

序章 研究の目的と方法

第一節 研究の背景と問題の所在

第二節 先行研究の検討

第一章 ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念とダイナミック・アセスメント

第一節 「発達の最近接領域」の概念における「成熟しつつある機能」の重視

一 教授・学習と発達の関係における「発達の最近接領域」の概念

二 発達診断学における「発達の最近接領域」の概念

三 子どもの遊びにおける「発達の最近接領域」

四 「発達の最近接領域」の概念の全体像と教育方法学の課題

第二節 日本の教育学研究における「発達の最近接領域」の概念

一 日本における「発達の最近接領域」の概念に関する先行研究

二 「発達の最近接領域」の概念と集団

～ダイナミック・アセスメントの必要性～

第二章 ダイナミック・アセスメントの特性と広がり

第一節 ダイナミック・アセスメントの登場

一 ダイナミック・アセスメントのはじまり

二 フォイヤーシュタインのダイナミック・アセスメント

第二節 ダイナミック・アセスメントの広がり

一 ダイナミック・アセスメントの特性

二 カリキュラムに依拠したダイナミック・アセスメント

第三章 一斉授業と個別指導でのダイナミック・アセスメントの実践的研究

第一節 小学6年生算数「単位量当たりの大きさ」での試み

一 実践的研究の枠組み

二 一斉授業におけるダイナミック・アセスメントの試み

三 個別指導におけるダイナミック・アセスメントの試み

四 実践のまとめ

第二節 小学6年生算数「分数乗除法」での実践

一 実践的研究の枠組み

- 二 一斉授業におけるダイナミック・アセスメントの実践
- 三 個別指導におけるダイナミック・アセスメントの実践
- 四 実践のまとめ
- 第三節 個別指導場面でのダイナミック・アセスメントの意義と課題
 - 一 二回目の事後テストによる介入方法の評価
 - 二 着目児の変化
 - 三 個別指導場面でのダイナミック・アセスメントの意義と課題

第四章 ダイナミック・アセスメントの発展

- 第一節 介入のスタンスをめぐる議論と実践
 - 一 分類の基準と先行研究
 - 二 「介入主義者」のダイナミック・アセスメント
 - 三 「相互作用主義者」のダイナミック・アセスメント
 - 四 「介入主義者」「相互作用主義者」の比較研究
- 第二節 ダイナミック・アセスメントの新たな潮流
 - 一 外国語・第二言語教育
 - 二 グループ学習の活用
- 第三節 授業研究に対する意義と実践的研究の方針
 - 一 授業研究に対するダイナミック・アセスメントの意義
 - 二 実践的研究の方針

第五章 一斉授業とグループ学習でのダイナミック・アセスメントの実践的研究

- 第一節 中学校社会科歴史的分野での試み
 - 一 実践的研究の枠組み
 - 二 評価課題の設定
 - 三 ヒントの効果の検証
 - 四 追加資料による「国民」創出イメージの具体化
 - 五 事後テストの結果の分析
- 第二節 中学校社会科公民的分野での実践
 - 一 実践的研究の枠組み
 - 二 評価課題の設定と一回目の審理
 - 三 二回目の審理
 - 四 事後テストの結果の分析
- 第三節 グループ学習を活用したダイナミック・アセスメントの意義と課題
 - 一 第一節と第二節の比較考察
 - 二 着目生徒の長期的な変化
 - 三 グループ学習を活用したダイナミック・アセスメントの意義と課題

第六章 授業研究に対するダイナミック・アセスメントの役割

第一節 日本の授業研究の現状

- 一 日本の授業研究のいま
- 二 日本の授業研究の課題

第二節 ダイナミック・アセスメントが授業研究に果たす役割

- 一 抽出児を捉える視点
- 二 子どもの変容の捉え方とグループ学習への介入方法
- 三 ダイナミック・アセスメントの視点をいれた授業研究モデルの提案

終章 研究の成果と課題

Ⅲ 研究の目的と方法（序章）

本研究の目的は、子どもの「発達の最近接領域」を把握しながら発達を促す「ダイナミック・アセスメント(Dynamic Assessment ; 以下、DA と表記する)」の研究を通して、授業のなかで「発達の最近接領域」をどう捉え、どう指導していくかという授業改善を主眼にして、授業改善に寄与する授業研究に対して DA が果たす役割を提起することである。

DA は、ヴィゴツキー (Выготский, Л. С. 1896-1934) の「発達の最近接領域 (zone of proximal development: 「最近接発達の領域」とも訳される)」の概念を理論的な基盤としている。「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のへだたり」として規定されている概念である (ヴィゴツキー1975、80 頁)。

この概念は、子どもが既に持っている能力のみではなく、大人の指導や仲間との共同によって解くことができる可能性も考慮すべきことを示している。「発達の最近接領域」の概念にもとづけば、授業についていけない子どもを、「現下の発達水準」によって「できない」とラベリングするのではなく、教師や仲間の介入や相互作用のあり方によっては「できる」可能性をもつと捉えることができ、これまでの授業や指導のあり方を見直すことになる。

その具体化が、DA や「ダイナミック・テスト(Dynamic Testing)」といった「ダイナミック」と形容される評価のアプローチであり、ヴィゴツキーの系譜をひく研究の一つとして位置付けられている。例えば、Moll(2001)は、“*Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition.*”(2001)において、ヴィゴツキーの思想にもとづいた研究の一つのトピックとして「アセスメント」を授業研究に位置づけ、Day & Cordon(1993)の DA の実践的研究を挙げている(p. 112)。

コールマンの『心理学事典』によれば、DA も、「ダイナミック・テスト」も、ともに同じ原則に従う評価で、テスト結果だけでなくパフォーマンス等の過程の評価を含む (Cf., Coleman 2001, p. 224)。「ダイナミック・テスト」は、こう定義されている。「学習の成果または過

程だけでなく、学習可能性の測定を試みる心理測定学の一手法である。それは、潜在的な能力と既に発達した能力との差、つまり、発達した能力が潜在的な能力をどれくらい反映するのかに焦点を当てる。徐々に難易度が高くなる課題を連続的に提示し、受検者を正答へ導く教授や援助をするなかで連続的なフィードバックを与えることによって、学習成果よりも学習と変化に内在する心理学的過程を定量化しようとする」(Ibid.)。

しかし、ダイナミックなアプローチは、学習可能性の測定にとどまらず、どのような指導をすれば発達を促すことができるのかという教育方法の研究にもなる。リッツ(Lidz, C.)によれば、DAには広範な手順が存在し、固有な一つの手順が存在するわけではない。しかし、次の三つの特徴を挙げることができる。

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、被評価者は「学習者」として捉えられ、評価者は、介入に対する学習者の個々様々な応答に応じて、学習者の変化を促す。第二の特徴は、評価者と学習者との相互作用によって、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可視化することである。第三の特徴は、どのようなヒントや助言等を与えれば理解できるのかといった、学習者の可変性や介入に対する応答性に関する情報を生み出すことである。(Lidz1995, p. 144, Lidz and Elliott2000, pp. 6-7.)

DAでは、学習者の応答に対して即時の介入が行われ、学習者がそれを利用し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り、教師が「発達の最近接領域」をどう捉えどう指導しているのかに焦点を当てながら、教師と学習者との相互作用を分析する授業研究の一手法となる。

諸岡康哉(1989)が指摘していたように、授業過程における教師の活動には、「子どもの理解度や反応を瞬時瞬時に判断する評価行為が絶えず展開されている。ただ、こういった評価行為は教師の内面的活動であるため直接の授業分析の対象にはなりにくい」(諸岡 1989、58 頁)。しかし、教師は、「子どもの様子や表情を読み取るという評価行為をさみこみながら、次の指導行為を確定している」のであり、「こういった評価行為がどれだけの確に授業過程のなかにいれられているかが授業指導の質を高めていく大きな要素となる」(同上論文、59 頁)。教師が子どもの「発達の最近接領域」をどう見とって介入するかに焦点を当てる DA 研究によって、授業分析の直接の対象になりにくかった評価行為を対象にし、授業指導の質の向上をねらうことができる。

そもそも、「ダイナミック・アセスメント」という用語は、フォイヤーシュタイン (Feuerstein, R. 1921-2014) が 1979 年の著書で提示したとされ、彼が開発した「潜在的学習向性評価法 (Learning Propensity Assessment Device)」が普及し、学校の教育内容を課題として用いない方法が実施されてきた。その一方で、「カリキュラムに依拠したダイナミック・アセスメント (curriculum-based dynamic assessment)」も展開されてきた。

さらに、介入におけるスタンスも議論となってきた。Poehner(2008)は、標準化した実施手続きおよび支援を用いて結果を定量化する「介入主義者(Interventionist)」アプローチと、評価者と学習者との相互作用のなかから支援が現れる「相互作用主義者(Interactionist)」アプローチに分け、この分類が多くの研究者に受容されている。

前者の立場をとる日本の先行研究としては、寺本貴啓ほか(2008)や寺本貴啓(2009)などが挙げ

られる。「介入主義者」アプローチは、量的な研究によって効果的な介入方法を明らかにする一方、誤答し続ける子どもの思考過程を可視化することやわからなさを聴き取ることができておらず、ダイナミック・アセスメントの特徴と逆の結果になることがある。

後者の「相互作用主義者」アプローチは、学習者の「発達の最近接領域」にかなり敏感であり、個々の学習者やグループの発達に焦点を当てる (Poehner2008, p. 18)。このアプローチを採用している日本の先行研究は外国語教育分野に見られるが (小村親英 2009、Ohashi2012 など)、指導や共同のなかでできたことが独力でできるようになっているかを事後テストの実施で確かめていない。また、両アプローチの比較研究がイランで実施された (Ahmadi Safa and Beheshti2018) が、教材、教師と学習者の発言やグループ内での議論が描かれていないため、教師がどのような見とりをしてどのような介入をしたのか、グループのメンバーが何を学んだのかが検討できない。

さらに、「介入主義者」アプローチを採用したグループ DA の実践的研究で博士学位を取得した Davin(2011)は、「相互作用主義者 DA は、実施するのがより難しく、より深い知識と経験を必要とする」(p.137) こと、仲間との相互作用のさらなる究明が必要なことを指摘している (p. 138)。DA 実施前に介入方法を決定する「介入主義者」アプローチは、予期しない学習者の反応に出会ったときに、応えることができない。それとは対照的な「相互作用主義者」アプローチを採用すると、相互行為のなかで教師が学習者の応答から「発達の最近接領域」をどう見とり、どのような介入をおこなうのかが問われることになり、教師側にも学びの契機がある。日本の授業研究は、教職員集団全体の力量を形成するものとして世界から注目されてきた。教師と学習者、学習者同士の相互作用、相互作用のなかから生まれる介入の分析を中心にしながら、DA が授業研究に果たす役割を提起したい。

以上のような研究課題を検討するにあたり、まず、ヴィゴツキーが「発達の最近接領域」の概念に込めた意図を考察し、同概念の全体像を浮かび上がらせる。そのうえで、同概念に関するこれまでの先行研究を整理し、「発達の最近接領域」と集団との関係性をめぐる記述を検討する (第一章)。次に、フォイヤーシュタインの論考からヴィゴツキーとの接点を明らかにして、フォイヤーシュタインが開発した「潜在的学習向性評価法」を検討したうえで、DA の特性を描き出し、「カリキュラムに依拠したダイナミック・アセスメント」の動向を描く (第二章)。この動向のなかで 200X 年度に実施した小学 6 年生の算数科の DA を検討し、教室における DA の可能性を明らかにする (第三章)。さらに、介入のスタンスをめぐる議論と実践的研究を整理したうえで、近年の DA の新たな潮流と課題を述べる (第四章)。そのうえで、中学 3 年生の社会科の授業においてグループ学習を活用した DA を実施し (20XX 年度)、グループの話し合いと教師の介入、生徒の変容を描き出す (第五章)。なお、当該単元の問題が解答できるようになるという短期的な変容をとらえるだけでなく、子どもの「発達」を捉え、それを促した要因を分析するため、継続的に参与観察をする。以上から得られた知見をもとに、授業研究に対する DA の役割を提案する (第六章)。

IV 本論の概要 (第一章から第六章)

第一章 ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念とダイナミック・アセスメント

ヴィゴツキーが「発達の最近接領域」の概念について述べている文献を、就学前期から学齢期を通して検討したことで、彼が「成熟しつつある機能」というように発達を動的なものとして捉えていること、子どもの知的発達を先導するのは「正しく組織された教授・学習」であり、そこにまさに教育方法学の課題があることが確認できた。

「発達の最近接領域」の概念に言及している研究と同概念の解釈に関する議論を主眼とした研究に分けて日本の先行研究を整理した。そのうえで、「発達の最近接領域」と集団との関係性をめぐる議論を検討することで、教師の指導を絶対化せず、教師の見とりと介入の妥当性を問う DA をおこなう必要性が浮かびあった。

第二章 ダイナミック・アセスメントの特性と広がり

ヴィゴツキーとフォイヤースタインとの接点を Feuerstein(1979)から明確にしたうえで、その実践の枠組みを述べた。フォイヤースタイン以降、DA とそうでないものを区別するのは、独力でできること、すでに発達した状態をみるのか、媒介（介入）によって起こる学習による変容可能性をみるのかという点である。したがって、教育評価では個人のパフォーマンスの一貫性が信頼性の基盤とみなされるが、DA では、介入によって変容しないのであれば意味をなしていないと考える。DA は、学校の教育内容を課題として使用しないフォイヤースタインの方法が普及したが、その肯定的な効果を述べるのは難しい(Haywood and Lidz2007, p. 76)という批判もあり、カリキュラムに依拠した DA が様々な教科・領域において開発されてきていることを明確にした。

第三章 一斉授業と個別指導でのダイナミック・アセスメントの実践的研究

教科内容の本質的な理解をどのようにさせるかという授業展開に即した教育方法を視野に入れて、小学6年生の一学級を継続的に参観する過程で、算数の「単位量当たりの大きさ」と「分数のかけ算とわり算(1)」で DA を試みた。概念理解ができているかどうかを把握しやすい問題を作成し、つまづきを共有して全員で解決していく一斉授業と、概念理解の不十分な児童を対象とした個別指導場面を分析した。

その結果、面積図や「単位量当たりの大きさ」の考え方を用いて指導することによって、児童が共同で到達できる水準が明らかとなり、その水準と「現下の発達水準」とのへだたりである「発達の最近接領域」が明らかになった。DA が閉ざされた実験室ではなく教室のなかでできること、「発達の最近接領域」は、特定の、教師、子ども集団、それまでの授業の流れ、指導内容および方法に応じて顕わになることを実証できた。

第四章 ダイナミック・アセスメントの発展

近年の DA 研究では、あらかじめ決定していたヒント等を実施して効果を測定する（介入主義者）か、一人ひとりのつまづきを探りながら相互作用のなかで介入方法を決定する（相互作用主義者）かの議論がある。二つの議論を批判的に整理・検討することを通して、一人ひとりの「発達の最近接領域」に敏感なのは「相互作用主義者」アプローチであるが、課題が残されていることを明確にした。

また、新たな潮流として、外国語・第二言語教育とグループ学習を活用した実践的研究について取り上げ、難易度の低い問題では、標準化したヒントをコンピューターからもらうことで解決に至った生徒が一定の割合でいたものの、難易度の高い問題においては、生徒の誤答内容に応じた介入をする教師の存在が必要となること(Barabadi et al. 2018)、仲間の媒介(mediation)と教師が与える媒介は質的に異なること、学習者は実際に互いを「媒介」しているのか単にお互いを「助けて」いるだけなのかはさらなる研究が求められる(Davin2011, p. 138)ことがわかった。

第五章 一斉授業とグループ学習でのダイナミック・アセスメントの実践的研究

多角的な見方ができる課題をめぐって展開した中学3年生の社会科の授業で、DAを実施した。歴史的分野では、日本の近代化に関する課題を設定し、教科書掲載の課題ではあぶり出せない生徒たちの理解不足を明らかにした。生徒たちの誤答や認識から教師が「現下の発達水準」を捉え、翌日の授業で提示したヒントや追加資料が「発達の最近接領域」に見合ったものかどうかをグループ学習や一斉授業での会話、事後テストを分析することで検討した結果、抽象的概念を可視化させることの効果が明確になった。

公民的分野では、グループで刑事裁判の判決をするという課題を設定した。グループ学習や一斉授業で教師が積極的に介入することで、「可能的発達水準」を探りながら生徒の思考をゆさぶったり焦点化したりした。仲間の意見に対して理由や根拠を常に問う友だちの発言に応えようとしたり、一緒になって根拠を問うたりというグループでの議論を積み重ねていくことで、抽出生徒の一人は、自分とは正反対の主張をする生徒にも根拠を聞き出し、発言を吟味し、事実に基づいて論理を組み立てるなど、論理的思考の発達が見えた。

第六章 授業研究におけるダイナミック・アセスメントの役割

日本の授業研究が世界に広がるなかで、日本の授業研究の課題を明らかにしたうえで、DAが授業研究に果たす役割について述べた。

これまでも、抽出児を設定して授業を捉える方法がとられてきたが、教師が「授業についていけない」と判断している子ども、学級全体の中では思考過程が捉えづらい静かな子どもに着目することを提案した。佐藤学が「発達の最近接領域」の概念と内化の理論にもとづいて提唱した三つの対話を基盤とした「学びの共同体」では、「どこで学びが成立したか」を授業を捉える一つの視点にしている。しかし、その視点では捉えられない変容がDAでは捉えられることを明らかにした。抽出児の変容に焦点を当て、その立場から教師の介入と子ども同士の相互作用を捉え、教師が「発達の最近接領域」をどう見とり、どのような意図で介入をおこなったのかを尋ねながら、DAの効果を吟味しあう授業研究のモデルを提唱した。

V 研究の成果と今後の課題（終章）

本研究は、貧困問題に顕著であるように、社会構造が原因で子どもの発達可能性を伸ばす機会が奪われている状況があるにもかかわらず、それが個人の「責任」とされている現状のなかで、

子どもの発達を保障する授業のあり方を追究するものであり、そうした授業を共同でつくりだしていく授業研究のあり方を提案し、個人の「責任」に対抗するものである。

本研究の成果として、以下の六点を挙げることができよう。

第一に、フォイヤーシュタインが師事したピアジェ(Piaget, J.)はヴィゴツキーの研究を弟子たちと共有しないという選択をとった(Burgess2000, p. 8)、フォイヤーシュタインはヴィゴツキーを学んだ形跡がない(藤本、芦塚 2006、37 頁)とされてきたが、ヴィゴツキーの著書から直接、そして、ヴィゴツキーの共同研究者であったルリア(Luria, A. R.)を媒介にして、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念にふれ、「スタティック」な心理測定的手続きと対照的な「ダイナミック」アセスメントを構築していることを明らかにした。

第二に、冒頭で挙げたコールマンの定義のように、DA は学習可能性を測定する心理測定学の手法だと捉えられ、「介入主義的」アプローチの実践的研究が進められている。同アプローチでは、問題に「正解」とすると介入は行われぬ。しかし、「相互作用主義者」アプローチを採用した Allsopp et al. (2008)の実践的研究で示されたように、正解していることが必ずしも正しい理解を示しているわけではなく、インタビューで子どもの問題解決過程を明らかにするなど、対話が不可欠である。したがって、DA が、発達を動的なものとして捉え、個々の学習者の反応に応じたどのような介入が発達を促すかをつきとめることを目的とするならば、教室における DA の実施にとって「相互作用主義者」アプローチが適していること、その学習者に合った介入方法をつきとめるだけでなく、肯定的な経験を与えることによって意欲も増大させること、DA を授業研究として捉えられることを明らかにした。

第三に、子どもが独力では解くことのできない課題を設定し、問題解決過程をことばや図等で表現させることによって、子どもの理解度や思考過程を可視化して「現下の発達水準」を把握すること、つまりきを含めた多様な解答や意見を一斉授業で交流し共有することと、個別指導やグループ学習のなかで到達点を把握しつつ教師が介入することで、「可能的発達水準」を探りながら思考のゆさぶりや焦点化をすることが可能となり、それらが子どもの概念理解や論理的思考の発達につながることを明らかにした。

第四に、Davin(2011)の実践的研究では、学級全体の場では段階をふんだ媒介刺激を利用して教師が介入していたが、小グループでの介入の際にどのような見とりのうえでどのようなことばで教師が介入したのかは書かれていなかった。本研究の第五章第二節の実践的研究では、生徒たちに班の話し合いの内容を語らせ、ある抽出生徒の班では、「論点はしばられている」と教師が判断し、根拠を確認させて、班内で結論をださせようとしたのに対して、他の抽出生徒の班では、抽出生徒の意見に同意しつつ、「可能的発達水準」を探りながら生徒の思考をゆさぶったり焦点化したりした。教師が DA を理解して実践することで、班の話し合いの内容を生徒に語らせてメタ的に議論を捉えさせることになり、それが同時に、教師が班の話し合いの現下の水準を把握し、どのような介入をおこなうかを相互作用のなかから決定して実行することになったこと、こうした介入が生徒の論理的思考の発達に寄与したことが明らかになり、DA の意義が見えた。

第五に、子どもの解答を評価する際に、「正解」「不正解」で二分するのではなく、評価基準表を作成することによって、子どもの発達を段階的に捉えることができた。また、事後テストの実

施前に筆者が作成していた評価基準表を超えて、筆者とは異なる観点から論理的に記述している生徒の解答が複数見られたことは、筆者が生徒たちの思考を捉えきれていなかったことに気づかせるとともに、生徒の発達の豊かさを思い知らせる事実でもあり、子ども理解を深めることになった。

第六に、第五章で焦点を当てた抽出生徒の一人は自分の解釈にこだわっており、「どこで学びが成立したか」という「学びの共同体」の視点から学びを捉えることは困難である。しかし、自分とは正反対の主張をする仲間から根拠を聞き取り、発言を吟味し、事実に基づいて論理を組み立てようとする抽出生徒の変容を、DAの視点から、教師の介入と他の子どもの発言と関係づけて分析すること、教師の「発達の最近接領域」の見とりと介入の意図をつかむことで、抽出生徒の発達に寄与した要因が見えてくることを明らかにした。ここにDAが果たす役割がある。

なお、DAは、言語教育（母語、外国語・第二言語）、算数・数学教育での実践が多く、他の教科・領域では少ない。また、言語教育のなかでも、例えば文学作品の読みが扱われることはほとんどない。事前テスト→介入→事後テストというデザインのためか、「問いと答の間」（大田 1983、161 頁）が短い傾向がある。本研究の社会科での実践的研究はそれに対する挑戦でもあるが、他の教科・領域での開発が課題である。

VI 主要参考文献

- Ahmadi Safa, M. and Beheshti, S. (2018). Interactionist and Interventionist Group Dynamic Assessment (GDA) and EFL Learners' Listening Comprehension Development. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol. 6, No. 3, pp. 37-56.
- Allsopp, D. H., Kyger, M. M., Lovin, L., Gerretson, H., Carson, K. L. and Ray, S. (2008). Mathematics Dynamic Assessment: Informal Assessment that Responds to the Needs of Struggling Learners in Mathematics. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 40. No. 3, pp. 6-16.
- Barabadi, E., Khajavy, G. H., and Kamrood, A. M. (2018). Applying Interventionist and Interactionist Approaches to Dynamic Assessment for L2 Listening Comprehension. *International Journal of Instruction*, Vol. 11, No. 3, pp. 681-700.
- Burgess, R. V. (2000). Reuven Feuerstein: Propelling Change, Promoting Continuity. In Kozulin, A. and Rand, Y. (Eds.). *Experience of Mediated Learning: An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd., pp. 3-20.
- Chan, W. Y., Ashman, A. F., & Kraayenoord, C. E. (2000). Science and biological classification: linking dynamic assessment to classroom curriculum. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 607-639.
- Coleman, A. M. (Ed.). (2001). *A dictionary of psychology*. Oxford University Press. (藤永保・仲真紀子監修(2004)『心理学事典』丸善。)

- Davin, Kristin Johnson (2011). *Group Dynamic Assessment in an Early Foreign Language Learning Program: Tracking Movement through the Zone of Proximal Development*. (ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh).
- Day, J. D. & Cordon, L. A. (1993). Static and Dynamic Measures of Ability: An Experimental Comparison. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 1, pp. 75-82.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. University Park Press: Baltimore.
- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading: Applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. *Journal of Research in Teaching*, Vol. 25, No. 3, pp. 283-298.
- Haywood, H. C. and Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Kletzien, S. B. and Bednar, M. R. (1990). Dynamic assessment for at-risk readers. *Journal of Reading*, Vol. 33, No. 7, pp. 528-533.
- Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, pp. 143-153.
- Lidz, C. S., and Elliott, J. G. (2000). Introduction. In Lidz, C. S., and Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 3-13.
- Luria, A. R. (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Moll, L. C. (2001). Through the Mediation of Others: Vygotskian Research on Teaching. In Richardson, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American Educational Research Association: Washington, D. C., pp. 111-129.
- Ohashi, Y. (2012) Dynamic Assessment in Primary EFL. 福岡女学院大学編『福岡女学院大学紀要 人文学部編』第22巻、263-288頁。
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Springer Science + Business Media, B. V.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- 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・森岡修一・中村和夫訳(2004)『思春期の心理学』新読書社。
- ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳(2003)『「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。
- ルーヴェン・フォイヤーシュタイン、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！—ダウン症をはじめとする発達遅滞者の認知能力強化に向けて—』関西学院大学出版会。

- ・今中博章(2006)「発達障害児の教育実践におけるカリキュラム依拠ダイナミック・アセスメントの可能性と課題」『東京成徳大学研究紀要』第13号、53-62頁。
- ・大田堯(1983)『教育とは何かを問いつづけて』岩波新書。
- ・鹿毛雅治・藤本和久編著(2017)『「授業研究」を創る—教師が学びあう学校を実現するために—』教育出版。
- ・小村親英(2009)「日本語口答試験におけるダイナミック・アセスメントの試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第19巻、1-19頁。
- ・佐藤学(2004)『習熟度別指導の何が問題か(岩波ブックレット No. 612)』岩波書店。
- ・佐藤学(2018)『学びの共同体の挑戦—改革の現在—』小学館。
- ・柴田義松(2005)『「学びの共同体」論と学習集団(連載 授業を変える学習集団づくり第8回)』『現代教育科学』2005年11月号、明治図書、91-95頁。
- ・寺本貴啓、松浦拓也、角屋重樹、森敏昭(2008)「理科教育におけるダイナミック・アセスメントに関する研究：小学校第6学年『水溶液の性質』単元におけるヒントカードの効果について」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第37巻、第2号、65-74頁。
- ・寺本貴啓(2009)「授業実践場面におけるダイナミック・アセスメントの効果に関する研究—小学校第6学年『水溶液の性質』における知識再生力、知識表現力の育成について—」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第一部)』第58号、57-64頁。
- ・中村和夫(1998)『ヴィゴツキーの発達論—文化・歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会。
- ・西本有逸(2004)「ヴィゴツキーと第二言語習得(3)—ZPDとダイナミックアセスメント」ヴィゴツキー学協会編『ヴィゴツキー学』第5巻、1-7頁。
- ・日本教育方法学会編(2009)『日本の授業研究 上・下巻』学文社。
- ・林照子、高橋登(2015)「心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメント—学校教育における Feuerstein 理論の展開の可能性と課題—」人間環境学研究会編『人間環境学研究』第13巻2号、109-118頁。
- ・林照子(2018)「ダイナミック・アセスメントとフォイヤーシュタインの『媒介的学習体験』の概念について」中国四国教育学会編『教育学研究紀要(CD-ROM版)』第64巻、619-623頁。
- ・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学術研究会編『研究紀要 人文科学・自然科学篇』第47巻、37-59頁。
- ・松下佳代(2003)「学習のコンテキストの構成—活動システムを分析単位として」京都大学博士学位論文。
- ・諸岡康哉(1989)「過程としての評価活動」吉本均編著『否定のなかに肯定をみる(新・教授学のすすめ2)』明治図書、57-66頁。
- ・吉崎祥司(2014)『「自己責任論」をのりこえる—連帯と「社会的責任」の哲学—』学習の友社。