

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

小村親英

要旨

第二言語習得の実践的評価法の一つとして、学習者の学習可能性に注目して評価を行うダイナミック・アセスメント (dynamic assessment) と呼ばれるものがある。この評価方法は標準化した能力テストなどの評価方法 (standardized assessment) とは違い、学習の成果が現れているものと、成果が見えないものを明らかにして評価するというものではない。評価者は、評価時に指導的介入を行い、その介入によって引き出された学習成果を将来の学習可能性として評価するものである。それゆえ、ダイナミック・アセスメントで評価されるものは、顕在化された評価時の学習成果ではなく、発達の過程にある潜在的な学習可能性を評価するものである。本稿では、日本語口答試験を実践例にして、ダイナミック・アセスメントの評価概念を考察し、その評価に欠かせない「介入方法」の例示と、その「介入内容」の課題を提示するものである。

【キーワード】ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment)、ヴィゴツキー (Vygotsky)、発達の最近接領域 (zone of proximal development)、バフチン (Bakhtin)、対話性 (dialogicality)

1. はじめに

第二言語習得研究において、学習者が目標言語の形式や規則を習得した言語能力、また、その言語能力を用いて実際に運用できる発話能力を見極める評価方法がいろいろある。例えば、言語能力を測定する語彙クイズや定期能力考査などの筆記試験、聴く力を測定する聴解問題や口述書き取り、発話・談話能力を見る面接試験や口頭発表であったりする。特に、習得した言語構造の知識を、ある社会的文脈の中で使用できるかどうかを見る言語運用を評価する口答試験には、さまざまな評価方法が

考えられる。求職者として面接に従事するという具体的な談話環境を設定し、その社会的文脈の中で適切に求人側と応答ができ、その結果、仕事を得ることができるかどうかを評価したりする場合などである。

ただ、口答試験がどのような評価基準を設けて行われたとしても、評価時だけの発話行為を見て被評価者（学習者）の言語運用能力を判断するのが適切な評価方法であるのかどうかはいつも疑問に残る。つまり、その評価時にだけ顕在化した言語運用能力の他に、潜在的な能力（学習可能性）が秘められているかもしれないからである。もし、評価時に表顕した学習成果以上のものが潜在的に存在しているとすれば、何らかの方法でその評価基準を変更し、今までとは異なる評価方法でその隠された学習可能性を評価する必要があるが出てくる。従来からある標準化した能力テスト評価（normative, standardized assessment）では、この潜在的に存在する学習者の能力には無関心であった。言い換えれば、評価時に引き出された現下の学習成果が過去からの習得の累積であると判断し、未来へ向けての学習可能性は客観的に見極めることが困難なため、評価の対象にはならないのである。

そこで、標準化した能力テスト評価方法とは対照的に、ダイナミック・アセスメント（dynamic assessment）と呼ばれる新しい評価方法では、学習者の学習可能性に注目して評価している。このダイナミック・アセスメントにおける学習可能性の評価方法は一般教育学、発達心理学、また、アルツハイマーなど老年痴呆に関する神経病理学の分野では以前より行われてきた（Feuerstein, Rand & Rynders, 1988; Lidz, 1987）。第二言語習得分野で行われるようになったのはつい最近のことである（Lantolf & Throne, 2006）。

ダイナミック・アセスメントという評価方法の根底にある基本概念をまとめると次のようになる。

- (1) 学習（learning）に必要な学習能力の中には、標準化した能力テスト評価では測定できないものがある。
- (2) 新学習の予告を観察することのほうが、過去の学習成果の目録化より重要になる。
- (3) 評価時の指導的介入によって、表顕した学習成果より、潜在的な学習可能性がより適切に評価できる。
- (4) 人は概して本来ある知的能力を十分に発揮しない傾向がある。

- (5) 知的潜在能力を反映しないさまざまな環境条件が、その人の知力を引き出す邪魔をする (Haywood & Lidz, 2007, p. 7)。

ダイナミック・アセスメントでの評価方法は、学習成果による目録化や格付けなどの量的 (quantitative) 判断に委ねるものでなく、個別的具體事例を引き出して未来への学習可能性を見るという質的 (qualitative) 判断に移行するというものである。

1. ダイナミック・アセスメントの特徴

1.1 評価する目的－「何を評価するのか？」

ダイナミック・アセスメントで最も際立った特徴は、顕在化した学習の成果を評価するのではなく、これから能力を発揮するであろうとする将来へ向けた学習可能性を評価するということである。つまり、学習者が今まで何を学んできたかを評価するのではなく、これから何を学べるかという可能性を評価するものである。過去からの習得集積が必ずしも将来の学習可能性を作り出すとは限らないのであって、評価時に引き出された学習成果だけで学習者の潜在的学習能力を予測できないのである (Haywood & Lidz, 2007; Lantolf & Throne, 2006)。

また、ある学習者の現下の学習能力が他の学習者と比べてどれほど高次のレベル (あるいは、低次のレベル) にあるかを比較評価するのではなく、学習者個人が学習に妨げになっていた障害を克服し、どれだけ向上したかを見る評価方法である。これは学習者が如何に学習成果を向上させたかというメタ認知力の評価に繋がるものである (Lidz, 1995)。言い換えれば、学習過程にその照準を当てて評価を試みようとするものであり (formative assessment 形成的評価)、ただ学習の結果だけをみて評価するというものではない (summative assessment 累積的評価) (Poehner & Lantolf, 2005)。

さらには、学習者が間違いを犯した時点で学習成果の差異を見つける能力テストで見られるような評価方法ではなく、今はできていないが未来にできるであろう学習可能性を引き出す評価方法なのである。つまり、学習者が如何に間違ったかを記録し測定する評価方法ではなく、これから何ができるかを予測して評価を行うものである。できなかったものを過去からの習得累積の不完全性とする否定的な考え方から、これからできるという肯定的な考え方が評価基準になっているのである (Lantolf & Throne, 2006; Lindz & Gindis, 2003)。

1.2 「評価」と「指導」の融合

評価者は、被評価者（学習者）に対して中立姿勢を維持し、できるだけ被評価者の学習成果の測定に干渉しないということが従来からある標準化した能力テスト評価方法である。つまり、評価方法で最も重要視されるものが評価結果の信憑性（reliability）であり、その評価方法の妥当性（validity）であると考えられてきたからである。ダイナミック・アセスメントでは、評価者は学習者の潜在的学習可能性を引き出すために、指導者として介入を行う。評価過程で評価者からの指導的介入があれば、評価方法の信憑性と妥当性に疑問が残ることになる。

ただ、ダイナミック・アセスメントでは、「評価の場」と「指導の場」が二項対立的に並存しているのではなく、お互いが融合しながら、影響し合う弁証法的関係を維持している。つまり、指導したものの結果だけを取り出して個別に測定するというものではなく、評価時に学習者が介入を通して如何に学ぶかを引き出すものであるからである。「評価の場」は、評価者の介入指導を行う「指導の場」になり、その介入によって引き出される潜在的な学習可能性を見出す場にもなるわけである。

このように「評価」と「指導」が融合する場では、評価者と被評価者（学習者）との相互関係が変わってくる。被評価者の学習成果を客観的に観察し測定する者から、介入指導を行って被評価者に新しい学習経験をさせる学習媒介者(mediator)になるのである。例えば、被評価者が評価時に問題があつて、回答に困ったとすると、評価者は「hints（ヒント）、prompts（助言）、questions（質問）、suggestions（暗示）、explanations（説明）」(Ableeva, 2008) などの介入指導を行うことによって被評価者の学習可能性を引き出そうとするのである。この時点で評価者は学習成果を評価するだけではなく、その指導介入によって引き起こされた媒介学習（mediated learning）を引き出す努力をする者になるわけである。

2. ダイナミック・アセスメントを構成する理論的枠組み

2.1 ヴィゴツキーの学習理論：相互行為の中で生成される学習

ダイナミック・アセスメントを構成する理論的視座には、ヴィゴツキーに代表される社会文化理論（sociocultural theory）が存在する。特に、人間の思考と行為を決定する精神機能（mental functioning）は、人間同士の社会的相互行為（social interaction）の中で生成されるものであるとするヴィゴツキーの理論がある（Ellis

& Barkhuizen, 2005; Holland & Lachicotte, 2007; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Nassaji & Swain, 2000)。そして、その相互行為の中では、社会文化的に構築された道具や記号などの媒介物によって情報の内化 (internalization) が行われると提唱する (Vygotsky, 1978)。社会文化的に構築された媒介物の中でも、言語は特に重要な役割を担っている。それゆえ、人間の精神機能が社会的相互行為の過程で生成されとする理論は、学習者が媒介的記号である第二言語を如何に習得するかという課題に深く関わることになり、教師－学習者の教室における相互行為の研究でも注目されているものである (Anton, 1999; Donato, 2000; Nassaji & Wells, 2000; Ohta, 2001; Swain, 2000)。

さらに、ヴィゴツキーは人間の精神機能はまず精神間 (interpersonal) で生成され、次に精神内 (intrapersonal) で起こると主張する。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの水準にあらわれる。最初は社会的水準であり、後に心理的水準に、すなわち、最初は精神間カテゴリーとして人びとの間に、後に精神内カテゴリーとして子どもの内部にあらわれる。このことは、随意的注意、論理的記憶、概念形成、意志の発達など、いずれにも同じようにあてはまる。……言うまでもないことだが、この内化がその過程そのものを変形し、その構造および機能を変化させる。社会的関係、あるいは人びとの間の関係が、発生時にはあらゆる高次の機能およびそれらの関係の基礎となっている

(Vygotsky, 1981, p. 163; 邦訳『精神発達の理論』, J. Wertsch, *Mind as Action*. p. 110 より引用)。

このヴィゴツキーの主張によると、ダイナミック・アセスメントでは、相互作用の過程で生成される学習可能性を評価することになる。つまり、評価者と学習者が評価者の指導的介入を通してお互いが相互作用することで、まだ顕在化されていない学習可能性が引き出されるということである。評価時に生成されたこの学習可能性こそが、ダイナミック・アセスメントでの評価の対象になるわけである。

2.2 ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」

個人の精神機能が社会的相互行為の過程で生成されるというヴィゴツキーの社会起源論の中で、特にダイナミック・アセスメントの評価方法に関わるものは、「発

達の最近接領域」(the zone of proximal development: 以下 ZPD と略する) と呼ばれるものである (Sternberg & Grigorenko, 2002)。これは、個人が独力ではなく、教師の指導下あるいは自分より能力の高い仲間との協働で問題解決をする時に、その精神機能が生成される領域を言う (西口, 2004; Kinginger, 2002)。言い換えれば、個人の学習 (learning) は社会的相互行為の結果できあがるものであるが、実際には、最近接領域という特別な領域の中で、その個人が従事する相互行為の過程で生まれてくるものなのである。独力ではできなかったものから、協働でできるようになるための精神機能が発生する領域のことである。つまり、ZPD とは、「単独での問題解決が可能なことから判断される実際の発達レベルと、大人やよくできる仲間の援助や協働によって解決が可能なことから判断される潜在的な発達レベルとの隔たり (Vygotsky, 1978, p. 86; 邦訳『文化と歴史の中の学習と学習者』義永, p. 72 より引用)」と定義されている。

この潜在的な発達レベルを評価しようとする試みがダイナミック・アセスメントの核心なのである。それ故、ダイナミック・アセスメントは意図的に ZPD を評価時に作り出すことが肝要になってくる。その ZPD を作り出すためには、評価者は指導者として学習者の精神機能の活性化を促し、指導者－学習者の相互行為の過程で生成される学習成果を評価することになる。言い換えれば、学習者を評価することとは、学習者の潜在的な学習可能性を引き出す領域である ZPD を評価時に作り出すことなのである。そして、そこで新しく見出された学習可能性を評価しようとするものである。

この ZPD を評価時に作り出すということの重要性を考えると、ダイナミック・アセスメントが従来からある典型的な評価方法と如何に違うかが明らかになってくる。つまり、普段行われる評価方法では、評価時に見える学習成果はその評価時だけに見られる静的 (static) な学習成果であり、習得されたものと習得されていないものを比較して評価している。評価時に正しい答えをマークする一方で、出てこない解答や、間違いだけをチェックして学習者の学習能力と判断し評価するものである。つまり、学習者が如何に間違うかを精査することが主なチェックポイントになっているわけである。一方、ダイナミック・アセスメントでは、評価時にはまだ見えていない未来への学習可能性を中心に評価する。それゆえ、その評価基準を評価時から未来へと進める動的 (dynamic) な見方で評価する方法なのである。

3. ダイナミック・アセスメントの実践的研究例とバフチンの発話分析

3. 1 適切な介入方法－「intervention（計画的介入）」から「interaction（即興的介入）」

ダイナミック・アセスメントに欠かせない評価者の介入方法には、「intervention」と「interaction」がある（Poehner, 2008）。学習者が潜在的に持っている ZPD を作り出すために、評価者は指導者として学習者との相互行為の過程で指導的介入を行う必要がある。その介入の進め方には、評価時にすでに介入内容と介入方法が決められている「intervention」と呼ばれているものと、評価時にはまだその介入内容も介入方法も決められてなく、評価者と学習者が相互作用的に作り上げる「interaction」と呼ばれるものがある。

「Intervention」の場合は比較的容易に介入が行われる。なぜかと言うと、前もって介入内容と介入方法を設定し、すべての学習者に対して画一的に介入を挿入し、その相互行為の活性化を図ればよいからである。言い換えれば、「intervention」を行うためには、すべての学習者と評価者との相互行為には同じように進展する精神機能があるとする前提を置かなければならない。また、その精神機能に誘発されて出来上がる学習可能性が画一的に観察できるとする前提も必要になってくる。評価時に評価者が介入を加えるのであるから、従来からある評価方法とは異なるものではあるが、この「intervention」に基づくダイナミック・アセスメントでは、すべての学習者に対して画一的な評価しかできないことになる。

一方、「interaction」に基づくダイナミック・アセスメントでは、評価時の介入内容も介入方法もあらかじめ定められていない。ということは、学習者個人との相互行為は画一的なものではなく、恣意性に富んだまったく予想不可能な形をとるわけである。具体的に言うと、ある学習者のダイナミック・アセスメントで行われた介入はその内容もその方法も別の学習者に行ったものと違ってくることになる。また、それぞれに違う介入内容と介入方法もあらかじめ予測の立つものではなく、即時発生的にその場で考えられ、作り出されるものである。

この「interaction」が入るダイナミック・アセスメントは自ずと難しくなる。前もって介入内容や介入方法を組み立てられないばかりではなく、即時発生的に介入を作り上げなければならない。そして、その介入の必要時にどのような内容で、またどのような方法で、介入すればいいかをその場で即座に判断して実行しなければならない。評価者の立場から一方通行的に学習者に介入を送るということではなく、

ある介入に学習者が反応し、その反応したものにさらに評価者がさらなる介入を続けるというように相乗効果的な介入内容と介入方法が求められる。ただの一つとして同じ介入内容と介入方法は考えられないのである。というのは、学習者個人によって介入が必要になる時が違って来るであろうし、また、どのような内容で介入が必要になるかも、評価者は評価を実際行うまで把握することができないからである。

3. 2 適切な介入内容－「暗示（implicit）」から「明示（explicit）」

「Intervention」であれ、「interaction」であれ、その介入内容は暗示的なものから明示的なものへ移行するのが鉄則とされている。なぜかと言えば、ZPD 内では、独力ではできなかったものが自分より高い能力の持ち主との協働の中から新しい精神作用が生成されるわけなのだから、最初から明白な解答を含む介入は避けるべきなのである。暗示的な内容の介入によって相互行為が活発になり、新しい精神機能が誘発される可能性がある。そして、その可能性が新しい言語能力を発揮する潜在的な原動力になる。それ故、ただ、介入によって決められた解答を求めるだけの明示的な介入では、精神機能が活性化される余地が生み出されないのである。

ただ、暗示的な介入から始めるとしても、「interaction」に基づくアカデミック・アセスメントでは、いつ、どのように、「暗示」から「明示」に移るかが明確に決められているわけではない。学習者個人との個別的な相互行為の中で、即興的に介入が行われるわけであるから、その介入によって引き出された学習能力は即時的に生成されたもので予想の立つものではない。「暗示」から「明示」というベクトルの矢の方向性は決められているものの、その移行の中でどのような等級付けを行い移行を成し遂げるのかは、評価者の評価時の判断に頼る他にないのである。さらには、その「暗示」から「明示」への漸次移行を詳しく設定したところで、その一つひとつの等級付けは学習者一人ひとりに対して異なった設定が必要になってくるものである。また、一度考えられた各段階が他の学習者に適応できるものであるかはわからない。言い換えれば、「暗示」から「明示」に移行する介入内容は即時的に変化し、あらかじめ等級付けができるものではないのである。

3. 3 バフチンの対話性（dialogicality）

ダイナミック・アセスメントに必要な介入を「interaction」に基づく「暗示」から「明示」へと移る即時発生的なものであると理解すれば、あらかじめ何も設定す

ることができないわけだから、評価者は評価時に具体的に何をすればいいのかわからないという問題が残る。平田（2007）が小学 6 年生の算数の時間に、「単位量あたりの大きさ」という課題を使ったダイナミック・アセスメントの実践例がある。「単位量あたりの大きさ」の理解を進めるために、事前テスト－介入－再テストというフォーマットを使い、介入によって如何に生徒たちの理解度が増したかを測定する試みである。介入によって問題解決に関わる重要な情報が生成されたと認める一方で、生徒たちの ZPD をどう把握していいのかわからないまま、潜在的な学習可能性を見出すための具体的な指導方法がわからなかったと述べている。

ダイナミック・アセスメントは、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念にもとづいて学習可能性を測定する心理的手法であった。しかし、その手法を実際の教室で試みると、学習可能性を見出すというよりは、独力で到達できないが指導および共同によっていかにして子どもを前進させるかという指導方法に主眼をおかざるを得なくなる。その具体的な指導方法が存在せず、潜在的な学習可能性を明らかにする介入方法を相互作用のなかで見つけていくしかない点が、ダイナミック・アセスメントの課題であり教育方法研究としての可能性でもある。（平田, 2007, p. 141）

生徒の潜在的な学習可能性が見られる ZPD は、生徒一人ひとり異なる。その問題解決のための思考過程もさまざまであり、全く予測のつくものでない。

この ZPD の把握が難しいのは、第二言語習得分野での口答試験でも同じようなことが言える。つまり、評価者と学習者との相互行為の過程で生成される潜在的な言語運用能力を評価しようと試みても、ZPD で引き出された学習可能性は同じものではない。発話を導き出す思考過程が発話者一人ひとり違うわけであるから、介入による ZPD も違えば、そこで生成される学習可能性も自ずと違ってくる。学習者をより高い能力の領域に連れて行こうとしても、学習者は一人ひとり異なる ZPD を持っているのであるから、評価者は評価時に学習者との相互行為の過程で新しくその領域の存在を学ぶ他に方法がないのである。

だが、この ZPD の把握が難しいとする課題に関して、ロシアの記号論者であるバフチンが、「超言語学（translinguistics）」と呼ぶ発話分析の中で、話者が個々人の自由意志で種種雑多に発信すると考えられてきた言語運用の不規則性にある規

則性を提供している (Johnson, 2002)。ソシュール (1996 [1959]) に始まる言語学者によると、意思を持つ主体としての話者が多種多様な思考過程を通じて発話をするということから、言語運用 (パロール) の分析には整合性と体系性がないカオスの状態であると考えられている。それに対して、バフチンは発話者の持つ社会文化的イデオロギーに基づいた個人的な「声」が内包されていて、そこにはある種の秩序が存在すると主張する。「ことばが現に存在するためには、ことばはかならずその主体である個々の話者の、具体的な発話のかたちをとらなければならない。ことばはつねに、一定のことばの主体による発話のかたちをとる。このかたちをとらずにことばは存在しえない」とバフチンは主張する (1986, p. 71; 邦訳『ことば 対話テキスト』, p. 136)。どういうことかと言うと、評価者と学習者との相互行為の中で引き出される「最近接領域」にはある種の規則性が伴うものであると理解できるのである。

さらに、バフチンは「社会的言語 (social language)」とよぶ概念に触れ、ある特定の社会文化的設定の下で、ある特定の社会的階層の人々が行う特定の談話の特徴を述べている (Wells, 2007)。社会的言語の具体的な例としては、法曹界とか医療界での専門家同士の談話などが挙げられる。第二言語習得の日本語クラスでも、教師と学生とが毎日の授業で作り出す社会的言語があるはずである。例えば、関西外国語大学の日本語クラスに在籍する留学生が彼の発話に込めた「声(voice)」(伝えたい主内容) (Wertsch, 1991; 邦訳『心の声』, 2004) を分析すると、自由意志にまかせて恣意的に生成されるものではなく、ある特定の社会的言語の中でのみ意味をなすものなのである。ある留学生が「週末どこか行きましたか」と他の留学生に質問をしたとしても、その話者の発話の中にはその特定の集団でのみ可能な意味の生成がもうすでに起こっている。つまり、「どこか行きましたか」と言っても、留学生一人ひとりが持つ社会文化的背景や、経済的要因などの制約がすでに込められている「どこか行きましたか」という「声」になる。その状況の条件を内包した「声」に他の留学生たちがその互いに作り上げてきた社会的言語を承諾した上で、その「声」に反照してお互いの相互行為がなされるわけである。例えば、「週末どこか行きましたか」という質問に、「京都に行ってお寺を見てきました」と返事が返ってくることは想定される。もし、「オーストラリアに行ってきました」という返答があれば、クラスの留学生たちはびっくりする。作り上げられた社会的言語の枠組みの中では、「週末どこか行きましたか」という質問に対する返答として、遠い海

外旅行の話は考えられないのである。

また、日本語クラスでの教師と留学生、あるいは留学生同士の談話は社会的言語の枠組みの中で「ことばのジャンル」を同時に作っている。「ことばのジャンル」とはある特定の場面でおこなわれる典型的な言語コミュニケーションの形態のことである (Bakhtin, 1986, p. 71; Johnson, 2004, p. 123)。日本語クラスでは、そのクラスで作上げられた社会的言語の枠組みの中で、教師と留学生の相互行為がある典型的な場面で「ことばのジャンル」と呼ばれる言語コミュニケーションが発生する。例えば、月曜日の朝のクラスで決まった挨拶のように質問される「週末はどうでしたか (How was your weekend? の対訳)」であったり、金曜日の午後、留学生が好んで口にする「良い週末を! (Have a nice weekend! の対訳)」であったりする。このように、英語からの対訳に基づく談話形態は、日本語クラスの教師と留学生の相互行為の過程で生成される特殊な形であり、日本人学生のみが履修するクラスでは普通考えられない。

ダイナミック・アセスメントにある ZPD の把握のためには、指導的介入を行う評価者の発話を「宛名性 (addressivity)」（だれに向けてその発話がなされているか）(Johnson, 2004; Moro, 2004) の視点で分析する必要がある。つまり、どんな発話行為も宛先無しでは完成しないということである。「言語分析として析出された単語や文は個人化されたものではなく、誰にも属さないし、また誰にも向けられていない。それに対して、発話にはその作成者と発話の宛先が常に存在するのである」

(Bakhtin, 1986, p. 95)。個々の発話は宛先として指定された他の会話参加者との関係の上に成り立っているのであって、その特別な宛先が不在の時はどんな発話行為も完成しないのである。

バフチンは、さらに、ある一人の話し手の具体的な発話が別の人の発話と出会い、相互活性化するものであると主張する。つまり、一つの発話はそれ自体独立して発信されるものではなく、そこには常に他の発話が連鎖の一環として存在している。言い換えれば、発話の伝達内容である一人の話者の「声」は常に宛先の相手の「声」をすでに内包して発信されるものなのである。話者の「声」はすでに他者の「声」を含んで作り出されるものであって、発話行為そのものが対話の中で生成される。これはバフチンが「対話性 (dialogicality)」と呼ぶ概念であり、「社会的言語」、「ことばのジャンル」、「宛名性」と深く関わりながら、言語コミュニケーション活動の形態を分析する「超言語学」の重要な要素を作っているのである (Lantolf & Throne,

2006)。

バフチンの唱える「対話性」に注目すると、ダイナミック・アセスメントでの指導的介入行為によって誘発される ZPD の生成に、ある種の規則性が見出される。つまり、指導的介入として、評価者の発話が学習者に向けて発せられるが、その評価者の「声」は学習者の「声」をあらかじめ含んでいる。言い換えれば、評価者の「声」は学習者が「理解できるであろう」とする伝達内容を前提にして作り上げられていると言える。そして、その評価者の発話行為そのものが、評価者－学習者が協働で作りに上げてきた「社会的言語」の枠組みの中で行われる。さらに、「社会的言語」の枠組みの中で構築された「ことばのジャンル」という規制の下に組織化されたパターンが生まれてくるのである。

4. 例解－日本語口答試験におけるダイナミック・アセスメント

日本語の言語運用の評価方法の一つに、被評価者二人に談話をさせて彼らの言語運用力を評価するという口答試験がある。そのような口答試験を用いてダイナミック・アセスメントを行う場合、そのフォーマットは、これまでの実践例でよく見られた「事前テスト－介入－再テスト」という形ではなく、被評価者の発話を促すということが主目的であるがゆえ、「事前のトピック紹介－介入－談話発展」という変則的な形を取らざるを得なかった。つまり、あらかじめ談話のトピックを英語で提供し、そのトピックの内容に沿う会話を継続しながら、被評価者二人が交互に発話して会話を発展させるというものである。ただ、決められたトピックには被評価者が学習した文法項目が含まれているので、その文法項目を適切に運用できるかどうかは主な評価基準の一つになる。また、そのトピックは複数与えられ、模擬会話の機械的な暗記を防ぐため、どのトピックが実際に選ばれるのかは評価時になるまで決められていない。評価者は被評価者二人が談話する場に同席し、指導的介入を行いながら、彼らの ZPD を誘発し、談話発展のために引き出される学習可能性を評価するというものである。

ここで紹介するのは、口答試験は中初級会話 2 の中間試験で用いられた口答試験である⁽¹⁾。例えば、比較級・最上級の構文「～のほうが好きです」「～が一番好きです」というトピックを用いた模擬会話の発展過程を評価した。評価時に被評価者（学生）二人に与えられた英文は次のものであった：

1. A : (Ask your partner which seasons s/he likes most.)

B : (Answer A, using “a superlative,” and give reasons.)

このトピックに沿って学生二人が会話を進めていくことになった。まず、どちらかが質問を始めて、その質問にパートナーが答えるという形になる。例えば、あるペアでは、最上級の構文が使える学生が次のように始めた。

(1) 学生 A : 季節の中で、どの季節が一番好きですか。

(2) 学生 B : ああ、季節のほうが一番……

(3) 学生 A : 一番好きですか。季節。

(学生 A の声 : 「一番」を繰り返せば、学生 B がわかるかもしれない)

(4) 学生 B : ……

学生 B は明らかに比較級と最上級の構文を混同している。それゆえ、学生 A からの質問に適切に答えられなかった。ただ、ダイナミック・アセスメントでは、この時点で学生 A と学生 B の言語運用能力を評価するのではなく、指導的介入によってより高い精神機能を引き出すゾーンである ZPD を作り上げる努力がなされる。つまり、学生 B の反応を見て、最上級の質問であることを伝えたいという意志から「一番」を強調したために、(3)「一番好きですか」という質問が学生 A によって再びなされたと考えるのが自然である。この場合、この二度目の質問は指導的介入として ZPD を作り出そうとするものであった。そして、その作り出された ZPD でお互いの相互行為から新しい精神機能を誘発し、適切な答えを引き出そうとしたのは学生 B のパートナーである学生 A であった。

このペアでの会話は次のように続いた。

(5) 学生 A : 季節が一番……

(6) 学生 B : 季節……

(7) 学生 A : 季節が一番好き……

(8) 学生 B : ああ、季節のほうが一番です。

(9) 評価者 : 私は、今年の夏、沖縄に行きました。

(評価者の声 : 「夏」と「沖縄」という言葉を使えば、授業中に説明した最上級の例文を思い出すかもしれない)

(10) 学生 B : ああ、夏が一番です。

学生 A からの指導的介入があったにもかかわらず、学生 B からは正しい答えは出てこなかった。そこで、評価者からの方からさらなる介入があって、やっと「どの季節が一番好きですか」という質問の答えが出来上がった。(9)「私は、今年の夏、沖縄に行きました」という評価者の介入が学生 B の精神機能をより高次のものに引き上げ、その相互行為の過程で学習可能性が顕在化したと考えるべきである。評価者による介入が学生 B の ZPD を誘発し、適切な発話行為を促したことはまちがいないと思う。介入前には見られなかった学習可能性が、介入後に見出せたということになる。

ただ、この発話の連鎖の中で、なぜ評価者の介入が学生 B の発話を引き出したのか疑問が残る。この場合、評価者の「夏」と言うことばを聴いて、パートナーである学生 A の質問の意味が初めて理解できたのかもしれない。あるいは、「沖縄」という言葉を聞いて、授業中の最上級・比較級の文法説明に「沖縄」が使われたことを思い出したのかもしれない。このように、学生 B の発話を誘発した思考過程を具体的に見極めることは不可能であるが、介入に用いられた評価者の「声」が学生 B との相互行為の過程で、学生 B の精神機能を高次のレベルに引き上げたことはまちがいない。

ダイナミック・アセスメントでは、この評価時に引き出された学習可能性を評価しようとするものである。だが、上に紹介した会話は、学生 A と学生 B との間でなされた会話であり、他の被評価者である学生 C と学生 D とでは、自ずと異なった会話がなされた。それゆえ、評価者は被評価者との社会的相互行為の中で、その場で即興的に指導的介入を考え、その被評価者一人ひとりの ZPD を見出した上で、彼らの精神機能を高次のレベルへ連れて行かなくてはならない。評価時に即興的に作るわけであるから、評価前から計画された画一的な「介入方法」と「介入内容」は考えられない。しかし、評価者と被評価者が授業中に作り上げた「社会的言語」の枠組みの中で、評価者の「声」は被評価者に理解され、その「声」に求められているものを、被評価者が発話行為の連鎖の中で理解できるかもしれないということである。

5. まとめーダイナミック・アセスメントのこれからの課題

ダイナミック・アセスメントは一般認知能力の指導に関わるいろいろな分野で有用な評価方法になる。学習者の現下の学習能力だけを評価して、その優劣をスナップショットに撮るように顕示するというものではなく、未来に続く学習可能性を引き出す目的を持っているからである。ヴィゴツキーの説く発達心理学の概念、ZPDは、評価者と被評価者との相互行為の過程でこの学習可能性が生成されると提案している。その相互行為の活性化には評価者の指導的介入が不可欠になってくる。その指導的介入に関する介入方法と介入内容については、評価者と被評価者との相互行為の過程で即興的に決められ、行われることになる。さらに、その指導的介入に込められた評価者の「声」が、被評価者の求める媒介となり、被評価者の媒介学習を誘発する。二人の発話行為がバフチンの言う「対話性」によって相互活性化され、新しい学習可能性を生み出すのである。

ただ、指導的介入によって引き出された学習可能性が評価されるとき、その評価結果は、介入方法と介入内容を決める評価者の裁量と選択によってさまざまに変わってくる（Kozulin & Garb, 2001）。つまり、評価者 A と評価者 B では、同じ被評価者で行ったダイナミック・アセスメントの結果が異なってくることになる。それゆえ、ダイナミック・アセスメントで評価されたものは、一般法則化された概括ではなく、あくまでも評価者個人の評価意見になるのである。評価者が違えば、同じ被評価者でも、その介入方法も異なるであろうし、介入内容も異なってくる。お互いの相互行為の中で作り出される ZPD も異なったものになる。

また、相互行為の中で生成される学習可能性の内容についても、同じ指導的介入が行われたとしても、そこから引き出されたものは、被評価者の文化的背景や予備知識の有無によってさまざまに異なってくることも考えられる（Kozulin & Garb, 2001）。同じ指導的介入で同じ ZPD が作り出され、同じ目的を持つ学習可能性がその相互行為の中で潜在していたとしても、被評価者個人の持つ文化的背景や予備知識の量によってさまざまな結果をもたらすことになる。つまり、ダイナミック・アセスメントで重要な意味を持つ被評価者の学習可能性が、指導的介入には直接関わりのない要因で誘発されて、それが評価の対象になることもあるのである。

このように、ダイナミック・アセスメントによる評価方法では、評価者の指導的役割が重要視され、評価に臨んでさまざまな準備とトレーニングが必要になると考えられる。指導的介入の介入方法も具体的に決められたものではなく、介入内容もあらかじめ決められたものはない。ただ、学習者の未来への学習可能性がさらなる学

習の発展に繋がると信ずる評価者であれば、ダイナミック・アセスメントが提案する新しい評価方法（例えば、「評価」と「指導」との融合、指導的介入など）を考慮に入れ、「評価する」という意味をもう一度考えてもいいのではないかと思う。

註

（１）例解に使用した口答試験は関西外国語大学留学生別科、会話レベル２の担当教員が過去に作成したものを原案に、2009 年度秋学期に編集したものである。

参考文献

- 西口光一（2004）「留学生のための日本語教育：共通言語の生成による授業の創造」
石黒広昭（編）『社会文化的アプローチの実際』 pp. 96-128 北大路書房
- 義永未央子（2005）「伝達能力を見直す」西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者』 pp. 54-78 凡人社
- 平田知美（2007）「教室におけるダイナミック・アセスメントに関する一考察：小学 6 年生算数「単位量あたりの大きさ」の事例研究を手がかりに」『広島大学大学院教育研究科紀要』第三部 第 56 号 pp. 135-142
- Ableeva, R. (2008) The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. In J. Lantolf & M. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 57-86). London: Equinox.
- Anton, M. (1999) The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal* 83(3), pp. 303-318.
- Bakhtin, M. M. (1986) Speech genres and other late essays (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- M. M. バフチン 新谷敬三郎ほか（訳） 1988 『ことば 対話 テキスト（ミハイル・バフチン著作集 8）』 新時代社.
- Donato, R. (2000) Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005) *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988) *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.
- Haywood, H., & Lidz, C. (2007) *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D., & Lanshiccote, W. (2007) Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole., & J. Wertsch (eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2004) *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Kinginger, C. (2002) Defining the Zone of Proximal Development in US foreign language education. *Applied Linguistics* 23(2), pp. 240-261.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2001) *Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students*. Paper presented at the 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Fribourg: Switzerland.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. (2003) Sociocultural theory and education: Students, teachers, and knowledge. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lidz, C. S. (1987) Historical perspectives. In C. S. Lidz (ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 3-32). New York: The Guilford Press.
- Lidz, C. S. (1995) Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International* 16, pp. 143-153.
- Lidz, C. S., & Gindis, B. (2003) Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 99-116). New York: Cambridge University Press.

- Moro, Y. (2004). The expanded dialogic sphere: Writing activity and authoring of self in Japanese classroom. In Y. Engestrom & R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 165-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000) A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9(1), pp. 34-51.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000) What's the use of 'Triadic Dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21(3), pp. 376-406.
- Ohta, A. S. (2001) *Second language acquisition processes in the classroom learning Japanese*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Poehner, M. E. (2008) Both sides of the conversation: the interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In J. Lantolf & M. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 34-56). London: Equinox.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005) Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9(3), pp. 233-265.
- Saussure, F. (1996[1959]) *Course in general linguistics* (C. Bally, A. Sechehaye., & A. Riedlinger, Eds.; R. Harris, Trans.). Chicago: Open Court.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002) *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981) The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M. E. Sharpe.

- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). The mediating role of discoursing in activity. *Mind, Culture, and Activity* 14, pp. 160-177.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural research*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ジェームス・ワーチ 田島信元ほか（訳） 2004 心の声 福村出版.
- Wertsch, J. V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press. J. V. ワーチ 佐藤公治ほか（訳） 2004 『行為としての心』 北大路書房

(ckomura9@kansaigaidai.ac.jp)