

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——

林 照子⁽¹⁾ (teruko@konan-wu.ac.jp)

高橋 登⁽²⁾

〔⁽¹⁾ 甲南女子大学・⁽²⁾ 大阪教育大学〕

Dynamic assessment as a psycho-educational service: Possibilities and problems of developing Feuerstein's theory in school education

Teruko Hayashi⁽¹⁾, Noboru Takahashi⁽²⁾

⁽¹⁾ Faculty of Nursing and Rehabilitation, Konan Women's University, Japan

⁽²⁾ Department of School Education, Osaka Kyoiku University, Japan

Abstract

This paper describes the practice of psycho-educational services in school education, presenting representative examples of arguments related to the research background of dynamic assessment. Communities of practice have been considered to exist based on Vygotsky's theory and based on Feuerstein's theory (1979) in terms of the ways of thinking about dynamic assessment. Those theories and communities are linked to various arguments. For that reason, the first author reports, as a school psychologist, psycho-educational services for high schools using dynamic assessment (Learning Propensity Assessment Device: LPAD), its intervention materials (Feuerstein Instrumental Enrichment: FIE), and their evaluation based on Feuerstein's theoretical position. Changes were recognized in aspects of everyday school life and psycho-sociology in addition to aspects of learning, from the records of practices and students' impressions. Furthermore, when having given feedback for students' learning processes, teachers described scenes in which students were learning subjects and their relevant episodes. This description suggests that feedback can broaden teachers' perspectives for assessment. The particular difficulties of the program were: 1) its requirements for qualification using materials developed by Feuerstein and 2) the number of hours in the school curriculum do not accommodate setting of the intervention period in an intensive manner. Those problems might be resolved by using the basic principles and methods broadly, thereby developing the program as a model of psycho-educational services.

Key words

dynamic assessment, psychoeducational assessment, cognitive development, zone of proximal development, mediated learning experience

1. はじめに

近年わが国でも、個別の子どものニーズに対する教育的な支援計画と、そのための組織づくりが盛んに紹介されるようになってきている。背景として「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（中央教育審議会，2005）がある。その理念は次のように語られる。「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、わが国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」（平成19年4月1日文部科学省通知）。すなわち、すべての子どもをめぐる多くの課題に対し、心理教育的援助サービスを提供していくことが求められるのである。個別の子どものニーズを理解し、援助計画を立てるために、対象となる子どもの情報を整理するこ

と、子どもの特性に関するアセスメントがますます重要になっている。個別の支援計画を立てるためにも、実際にどのようなアセスメントが実施され、その結果がどのように解釈され、その上で子どもの特性にあった学習支援を考えるかが重要な意味を持つこととなる。

心理的アセスメントとは、対象となる事例の心理的側面に関する情報を収集し、その情報を統合し、事例の心理的問題についての総合的な査定を行う作業である（下山，2003）。アセスメントを行うための重要な道具のひとつに心理検査がある。わが国では知能検査や性格検査をはじめとして約100種類もの検査があるが、こうした検査の多くは、特定の状態における特性の査定を行うことをめざすものとなっている。それに対し、検査の実施過程における検査者とのやりとりを重視し、そうしたやり取りの過程での受検者の変化もアセスメントの対象とする手法が存在する。これをダイナミック・アセスメント（Dynamic Assessment、以後DAと略す）と呼び、わが国では紹介されることが少ないが、欧米では批判も含めて一定の蓄積がある手法である（Haywood & Lidz, 2007）。ダイナミック（動的：Dynamic）に対する従来型の検査に

は、標準化された (Standardized)、または静的な (Static) という用語が使用される。

DA は、従来の知能検査が対象者の固定した状況のみに焦点を当てていることへの批判の上に発展してきたアセスメントであり、心理検査の結果ばかりでなく、検査の過程も重視するものである。また、そこでの検査者の役割は、対象者の静的な状況の把握よりは、教育的介入とトレーニングを行うことにある。こうした特徴を持つことから、心理教育的アセスメントとして、すなわち、教育的介入の具体的な提案までを視野に入れたアセスメント手法として、特別な教育的支援を必要とする子どもへの心理教育的援助サービスとして学校教育に重要な示唆を与える可能性がある。

本論文では、わが国ではいまだ十分に知られていないダイナミック・アセスメントの研究背景に関する代表的な議論を取り上げ、その歴史と特徴を整理する。その上で、わが国の学校教育現場における実践の可能性を論じる。

2. ダイナミック・アセスメントの歴史的背景

2.1 ダイナミック・アセスメントとは

ダイナミック・アセスメント (DA) とは、対象者の学習過程に焦点をおく、学習潜在性を測ることを目的とするパラダイムであり、検査過程での検査者と被検査者とのやりとりを通じて得られる情報を重要視する検査方法の総称である。その特徴として、アセスメントの進行中の検査者と対象者との相互作用 (interaction) に焦点をあて、相互作用の中での対象者の応答性が、対象者の学習能力の中心的情報源として扱われる。従来型の、検査結果を重視するアセスメントである静的アセスメントでは、検査者は、検査による対象者への影響を避け、検査中の

教示を決められた明確なフォーマットに従って検査を行う役割を果たすことが期待される。知能検査も含めて多くの心理検査がこれにあてはまるであろう。これに対し DA は、検査のプロセスを重視しているため、検査者は対象者との関係において重要な役割を果たすこととなる。

DA の同義語としては、以下のような用語が用いられている：interactive testing/assessment, process testing/assessment, measuring the zone of proximal development, assisted testing/assessment, tests of learning potential。DA はこれらの用語の総称である (Grigorenko & Sternberg, 1998)。従来の心理検査との違いをまとめると、表 1 のようになる。特に、Sternberg ら (2002) は、アセスメントという包括的表現ではなく、検査 (test) の実施場面に限定し、その特性を以下の 3 点に絞って従来の標準化検査 (standardized test: 以下 ST と略す) と比較している。①検査目的、②検査時のフィードバック、③検査時の検査者と対象者の役割についてである。以下、その概要を整理する。

まず第 1 に、検査目的の相違についてである。ST では、すでに獲得されたスキルの結果として形成された産物を重視するが、DA (Sternberg 他は dynamic testing という語を用いているが、意味は同様である) では学習可能性といった心理学的プロセスを強調する。いいかえれば、ST は発達した状態を、DA は発達するプロセスを探索する。つまり検査者は、教示の結果としてどのように対象者の課題解決過程が生み出されるのかを査定する。

第 2 の相違点としては、検査時のフィードバックの役割があげられる。ST の場合、検査者は検査課題を段階的順序で提示し、対象者はその課題それぞれに対して応答する。パフォーマンスの質について、対象者は検査者から一切フィードバックがない。一方で、DA は、明確な、

表 1: 「標準的」「動的」アセスメント方法の比較

比較の基準	標準的アセスメント	動的アセスメント
目的・目標	対象者が既存に学習していること	対象者は新しい (検査) 状況でどのように学習するか
	何ができて何ができないのか	どのように、どの程度、学習やパフォーマンスを伸ばすことができるか
結果	同年代の他者と比較してこの対象者の現在のパフォーマンスの水準 (標準) 準拠集団の順位に示す能力推定としての IQ	能力の最適水準に何が障壁なのか 学習の潜在性：学習の妨げを減少させる可能性
	独立した機能の現在の水準 (ZOA)	学習の躓きを減少させるためにはどのような支援ができるのか 介入する検査者の支援によって個人はどのように機能するのか (ZPD)
検査過程	標準化、すべての対象に同じ 過去の経験の産物に焦点	個別性；対象の学習の妨げとなっている内容に対する応答 新しい情報やスキルの意図的獲得を含め、プロセスに焦点
	学習とパフォーマンスの限界の同定 能力の領域の差の同定	学習とパフォーマンスに対する躓きの同定 それらを克服するために必要な介入の推定
結果の解釈	さらなるアセスメントや可能な介入に対する必要情報	学習に対する障害を克服するために行うことに関する仮説
検査者の役割	課題の提示、反応の記録；感情的に中立	課題の提示、障壁となっていることを同定、必要時にメタ認知的方略の教授、変化を促進；感情的関与

注：Feuerstein, Haywood, Rand, Hoffman, and Jensen (1982/1986) および Haywood and Bransford (1984) をもとに作成した。

あるいは潜在的なフィードバックが与えられる。

第3は、検査者と対象者との関係、役割の違いである。STの場合、検査者は対象者に対してできる限り中立的で無関心な存在として関わることが求められる。もちろん検査者は対象者との間で良いラポールを形成することが求められるが、それ以上の存在であることはむしろ避けられる。対象者との関係によって、検査結果が変わることがあるからである。一方、DAでは、検査者と対象者の間では、相互作用的な関係を形成することが求められる。つまり、DAでは検査者は中立的な存在ではなく、対象者との相互作用を重視する能動的・積極的な存在であり、検査場面は対象者の反応を引き出すだけの場ではなく、教育的・援助的雰囲気をもつ場なのである。検査者は、対象者自身による改善を援助するために、教示やヒントを与え続ける。DAは検査と介入が一体となっている点に特徴があり、産物（対象者の回答）と同様に、学習プロセスも検査するのである。したがって、検査の目的は、対象者が検査に先立ってすでに獲得しているスキルではなく、DA状況で教えられたスキルを習得、応用し、それを汎用する能力である。こうした特徴から、DAには「学習潜在性の検査」という用語が使われることもある（Haywood & Lidz, 2007）。

DAのバッテリーは3つのカテゴリーに分類できる。第1は一般的な知的過程、第2が特定教科（内容）領域、第3は特定内容領域に関連する知的過程である。後述するように、DAの代表的実践者である Feuerstein 他が開発した検査バッテリー（潜在的学習向き評価法：Learning Propensity Assessment Device, 以下LPADと略す、Feuerstein, 1979）は一般的な知的過程のアセスメントの例であり、むしろ学校教育での教科学習内容を避けて作成されている。これとは逆に、特定の学習領域に焦点を当てることを目指した研究もある。たとえば Ruijsenaars and Oud (1987) は、読みの特定の学習領域をアセスメントするようなダイナミックモデルを使用している。Ruijsenaars and Oud の手続きは、読みと数学の両方で成果を収めるような一般的な精神過程をアセスメントするものである。ただし両者とも、DAは対象者の認知機能の変容と修正に焦点を当てることでは一致しており、「何が」という質問よりも、「どのように」という質問に焦点を当てていることが特徴的である。

2.2 歴史的背景

広義のDAの起源についてはさまざまな議論があるが、20世紀初頭にまでさかのぼることができるということ、1970年代に盛んになった従来の知能測定法の運用方法への批判にあることは共通している（Lidz, 1987）。

理論的前提に関しては、Vygotsky (1978) の影響が、また、1950年代になってイスラエルの社会的な条件を反映した Feuerstein (1979) による実験的実践による独自の理論が、現在のDAに影響を与えてきたと考えられている（Haywood, Brown, & Anthony, 1990; Kozulin, 2003; 2004; Lidz, 1987; Tzuriel, 2001）。検査手続きに関する研究は、基

本的には、アメリカ、ヨーロッパ、イスラエルで平行して発展してきた。

Vygotsky の理論的な寄与については、最近接発達領域（zone of proximal development ; 以下、ZPD と略す、Vygotsky, 1978）の概念が、これらのダイナミックな手続きの前提となっている点が指摘できる。子どもが独力でできることと、他者の援助によってできることとの不一致を見積もることを基にして、子どもと他者（大人あるいは能力の高い仲間）との間の協同作業を設定することによって、認知機能の発達プロセスをアセスメントすることが可能であると考えられる。

一方、Feuerstein の媒介的学習体験（Mediated Learning Experience, 以下MLEと略す、Feuerstein, 1979）の概念は、DAの検査手続き、すなわち、検査のプロセスのもとの援助の考え方や、介入方法の発展に影響を与えてきた。MLEの概念は、認知構造変容理論（Theory of Structural Cognitive Modifiability: Feuerstein, 1979）に由来する。イスラエルでは、多様な社会的・文化的背景を持った子ども達が流入し、子ども達の学力の正確なアセスメントが社会的に要請されていた。Feuerstein の認知構造変容理論の貢献は、社会的文化的背景による知識の欠乏による検査結果が、知識を獲得する能力の欠乏として誤って解釈されてきたことを実証した点にある（Haywood et al., 1990）。その後、この理論にもとづく学習可能性をアセスメントするために独自のバッテリー開発を行い、DAの代表的な論者として影響を与え続けている。Feuerstein は、アセスメントの過程に、認知、学習方略、思考の原理の教育を含めることによって、認知機能不全を克服するために必要な、援助の種類と量を予測するのに有効であることを示した。特にMLEは、子どもの認知発達に影響を与えるような可能性をもつ人間（アセスメントの過程では検査者）を通して社会的体験の重要性を強調する核となる概念である。彼らが開発した独自のアセスメントバッテリーの実施プロセスを通して、対象者への訓練が行われ、学習過程での対象者の変化がアセスメントされる。

認知発達に関する理論に関して、Kozulin (1994) は、Piaget, Vygotsky, Feuerstein の比較を次のようにまとめている。「Piagetにとって物理的社会的環境と子どもの直接的体験が最も重要なことであるため、媒介者（mediator）の役割は子どもの内なる精神的スキーマに帰される。一方Vygotskyにとっては、環境と子どもの相互作用は与えられた文化によって提供される記号的道具（symbolic tools）によって媒介されるものである。おとなや有能な仲間は、記号的道具を子どもに紹介し、またその使い方を教える。ただし、ここでは媒介者（mediator）としての人間の役割は、理論的枠組みのなかでは精緻化されていない。この理論的なギャップは、Feuerstein (1990) の理論にある媒介的学習理論によって埋め合わせられており、そこでは人間が媒介者（human mediator）として重要な役割に位置づけられている」（Kozulin, 1994, p.284）。

Feuerstein の媒介的学習の概念は、Vygotsky の理論に非常に近いと思われるが、Kozulin and Falik (1995) は、実

際の研究における子どもの認知測定タイプの違いから、両者の関係を次のように整理している。

Vygotsky の ZPD は定量的にも定性的にも解釈することができるが、従来の欧米を中心として発展した研究は、ZPD を定量的に評価することが目指されてきた。こうした発想の検査としては、観察されたパフォーマンスの変数と ZPD の両方を操作することを可能にさせるような手続きとして、段階的ヒントを与える検査 (Campione & Brown, 1987) や、同じ道具を訓練を通じて習得させるような検査 (Budoff, 1987; Carlson & Wiedl, 1987) が知られている。これらは、どちらかといえば標準化可能な検査をめざし、定量的な評価に重点が置かれている。けれども Vygotsky 理論の中にある、子どもの発達可能性に方向づけられた、変化の過程そのものについての質的な評価はこれらの研究には認められず、一方で、もともとは Vygotsky の理論とは直接関係せずに独立して発展してきた Feuerstein の方法が、従来の ZPD を測ると主張する検査とは裏腹に、Vygotsky に本来あった対象者の発達可能性の質的評価という側面を進展させ、心理教育的検査に新たな視点を与えることになったのである (Kozulin & Falik, 1995)。

2.3 Feuerstein の理論とその応用

Feuerstein は、「認知構造変容理論」に基づき、認知機能不全 (Deficient Cognitive Functions) の子どもやすべての対象者に対し、学習向性 (learning propensity)、すなわち学習の変容可能性を引き出すプロセスに焦点化している。つまり、対象者と検査者と一緒にいる状況と課題に取り組む対象者のプロセスを重視し、独自のアセスメントバッテリーである LPAD を実施して介入する、というのが Feuerstein 理論の骨子である。

DA において「介入」というよりも「媒介」という表現の使用は、以下の考え方に由来する。Feuerstein (1979) によれば、媒介的学習体験 (MLE) とは、発達する人間の機能と経験との間の相互作用のプロセスとして定義される。子どもと外的刺激源との間に大人が入ることによって、大人が意図を持って適切な学習目標を設定し、学習と習慣とを子どもの中に産出するような方法で環境の経験を枠付けし、選択し、焦点化し、フィードバックし、その結果、子どもと世界とを媒介する。さらに、環境によって与えられる刺激は「媒介している」主体によって変換される。そして、文化、感情的投入、選択、意図によって導かれ、子どもにとって刺激の世界を組織化する。媒介者 (DA に基づく検査では検査者) は、もっとも適した刺激を選択し、そこから枠組みを作り、フィルターし、それらを準備する。このようなプロセスを通して、子どもの認知的構造が影響を受けることになる。

つまり MLE は、媒介となる記号を随意的に駆使する能力 (Vygotsky, 1978) として特徴づけられる、子どもの高次認知機能の発達に直接影響を与える相互作用の中で、最も効果的な要因を明らかにし、それを要約するものとして記述されるものである。社会経済的状況や心理的条

件、健康、障害など、より末端に位置する要因とは反対に、これらは認知発達の近接原因とみなされる。MLE は、協力者の援助があれば子どもが自分で行えるという Vygotsky が発達最近接領域の議論と似ているが、相互作用自体が「媒介」として記述され、そうした「媒介」が子どもの高次認知機能を促進すると考えている点が異なっている。

Feuerstein 理論は、このような子どもの変容の可能性に対する信念を理論的背景として持つものであり、独自のアセスメントバッテリーのマニュアルの中では、その目的がより具体的に記されている。①対象者の基本的認知構造の変容 (修正) 可能性をアセスメントすること、②特定の領域の中の変容可能性の程度をアセスメントすること、③他の機能に対する特別な領域における達成した変容可能性の一般化をアセスメントすること、④認知機能に関する変容可能性への欲求を生み出すために必要な教育の量をアセスメントすることである。つまり、標準化検査とは対照的に、学習者の教えられることが可能な程度 (学習可能性)、機能の継次的変化の意味、他の内容領域に対するこの変化の一般化、求められる変化をもたらすための効果の必要性の程度、といったものに焦点化されている。

Feuerstein の DA には、認知機能と認知機能不全についての対比項目があり、同定した認知機能不全の結果に対して必要とされる教育の種類、質と量の予測が行われる。検査中に与えられた介入 (媒介) によって促進されたものがパフォーマンスとして分析され、これらの不全を修正するためにはどのような指針が必要かが検討される。そして、その指針だけではなく、独自の教材として内容的な知識に依存することのない、認知教材 (Instrumental Enrichment: IE) が開発されている。対象間の比較を行うのではなく、媒介の伴う時間を通じて引き起こされた、その人の中の認知的あるいは内容領域の変化を通じて、あくまで対象者内の比較を実施する。

解釈については、パフォーマンスのピークの指標として子どもの反応に焦点を置き、最適環境で子どもが示す遂行水準を検討する。また、特定の認知機能に焦点化した教示を与えることで、対象者が遂行することができるのかを分析し、対象者のパフォーマンスを援助するようにする。これらの結果の解釈に基づき、将来の学習可能性、与えられた介入 (媒介) 条件を詳細に記述して、最善の指針を行うことが目指されている。

Feuerstein 理論の MLE を具体化した媒介尺度は 12 項目あげられており、そのうち超越性 (Transcendence)、意図性 (Intentionality)、意味づけ (Meaning)、という 3 項目が中心的なものと考えられている。ただし、相互作用の各変数は臨床的に適用されるものなので、項目の選択は実証的な実験に基づくというよりも、検査者の経験に依存しているという批判もある (Lids, 2002)。Lids はこうした批判を行うと同時に、相互作用の変数を MLE 尺度として尺度化し、実証研究によってその妥当性、特に、学業成績と社会的背景のような子どもの発達変数とこれ

ら相互作用諸変数との関係を分析している。その結果、Feuerstein の取り上げた変数に2つの要素を追加することでMLE リストの妥当性が高まることを示している (Lidz, 1991b)。

2.4 Feuerstein のダイナミック・アセスメントと介入

Feuerstein はアセスメントのためのツールとしての潜在的学習向性評価法 (LPAD) と、アセスメントと相補的な独自開発の認知教材 (IE) をセットとしてプログラム化していることが特徴である。

LPAD のバッテリーの一覧を表2に示す。LPAD バッテリーは、知覚、記憶、課題解決、メタ認知過程を説明することを要する課題で構成されており、図形、数、言語、論理などといった多様な認知様式と分類、比較などといった潜在的な心的操作を要求するものである (Kozulin & Falik, 1995)。なかでも文献で特によく紹介されているものが、Ray-Osterreith の複雑図形テスト (Complex Figure Drawing Test, CFD) と Raven マトリックス・テスト (Colored and Standard Progressive Matrices) の2種類が出版されているが、日本では色彩版が出版されている) である。これらの2種類のバッテリーに関しては、もともと標準化使用されている心理測定検査であったものを、独自のダイナミック・アセスメントの手続きにより、ダイナミックな手法、かつ媒介的なやり方で展開したものであり、介入への応答性から媒介水準を決定する。また、アセスメントの手続きは、特別な支援ニーズをもつ子どもを対象とした単一ケースとグループを対象としたアセスメントによって異なっている。

介入教材としてのIEは、バッテリーと相補的であることから、特定の教科学習を強化する教材ではなく、コンテンツフリーな内容となっている。つまり、識別、比較、類推思考、論理的乗法などの認知操作に必要な機能を育て、また、認知機能不全に働きかけるために構成されており、14の教材から成り立っている。教材の指導にあたっては、単に子どもが一人で教材に向かうものではな

く、教材という道具を媒介にした教師と子どもとの相互作用が重視されている。導入教材の4教材は点群の組織化 (OD: Organization of Dots)、分析的知覚 (AP: Analytic Perception)、空間定位1 (OS1: Orientation in Space1)、比較 (Com.: Comparisons) であり、第一教材であるODは、アセスメントのバッテリーの一つとしても重視されている。学習者の状況にもよるが、14教材すべてを終了するためには、一般に中学生で週3~5時間、2~3年が必要とされている (Feuerstein et al., 2010)。

Feuerstein 理論に基づく指導者養成のためのワークショップは、The International Center for the Enhancement of Learning Potential (イスラエルに本部、現在の Feuerstein Institute) が主催し、センターと契約している各国の機関が開催する。国際ワークショップの参加国は多様であり、発達障害を対象とした実践研究のみならず、普通学級の認知教育を目的として活用している国も紹介されている。2015年度で第36回となり、欧米では一定の実績があることがわかる。

わが国では、2004年に設立された非特定営利活動法人 (NPO) フォイヤーシュタイン・ラーニング・センター (兵庫県: 神戸市) が存在する。現在、国際ワークショップでは17コースが設定され、LPADに関しては2コース各92時間の履修が求められている。内容は Feuerstein の認知機能理論、媒介学習理論、標準化検査とダイナミック・アセスメントの比較、各バッテリーのアセスメント目的と手続き、演習とケース分析、指針などである。重要なのは、参加要件として先だって介入 (媒介) 教材としての認知教材IEの教育実践が求められていることにある。つまり、DAとしてのLPADは、独自の認知教材IEによる学習者の特定の認知機能をのばす教育目的の理解と指導方法が、検査者に理解されていることが求められている。検査バッテリーの運用、つまり検査過程の相互作用の分析に重要であるものとして教材そのものの理解と洞察のトレーニングが位置づけられていることがわかる。

表2: LPAD のバッテリーの一覧

アセスメントの焦点	バッテリー
視覚的運動と知覚的機能	複雑図形模写 (Complex Figure Drawing: CFD)
	点群の組織化 (Organization of Dots: OD)
学習に伴う記憶	位置の学習 (Positional Learning Test 5/25)
	プレート (Plateaux) ; 立体空間の記憶
	再生 (Associative Recall)
	16 単語記憶テスト (16 Word Memory Test)
高次認知プロセスと心的操作	レーヴンテスト (Raven's Progressive Matrices, Colored and Standard)
	LPAD Set Variations B-8/B-12
	LPAD Set Variations I and II
	ステンシルデザインテスト (Representational Stencil Design Test: RSDT)
	数列 (Numerical Progressions: NP)
	オーガナイザー (Organizer)

2.5 Feuerstein 以外のアセスメントツール

DA のアセスメントツールとしては、前節で紹介した Feuerstein のものももっとも知られているが、それ以外にも、多数の検査が開発されている。本節では、そうした検査の特徴をまとめる。学習潜在性を測定するにあたって、Budoff (1987) は、Feuerstein の方法をより標準化した方法を導入し考案している。また、Campione and Brown (1987) は、知能の情報処理論をもとに、学習の保持と学習率の指標を検討した。その概要は、①標準的検査によるパフォーマンス水準の情報収集、②最初の学習、③事後検査、④ヒントのある事後検査、という段階に分けられる。この場合、介入（トレーニング）は、事前に決定されたヒントを決まった順序で与えることによって実施される。この他にもさまざまなアセスメントツールが開発されている（表3参照）。代表的なものをあげると、Tzuriel (2001) は低学年の児童を対象とした多くのテストを開発し、Swanson (1995) は Swanson Conceptual Processing Test を、Guthke (1992) は、学習テストをドイツ国内で使用している。この他にも、Hamers, Hessels, and Van Lut (1991) はオランダで移民集団を対象に学習テストを出版し、事前-事後検査における変化量の測定を中心としてその効果を検証している。

これら DA に基づくテストの特徴として、ほとんどのテストがプレテスト-介入-ポストテストという形式をもち、学習者の問題解決過程に注目し、介入に対する学習者の応答性に注意を向けているという点が挙げられる (Lids et al, 1997)。ただし、アセスメントの手続きの標準化が充分に行われないうまま実施されているものも多く、通常の心理テストで重視される信頼性・妥当性の吟味が不十分であるという批判もある (Lids et al., 1997)。

また、Grigorenko and Sternberg (1998) は、研究者の関心が、変化を測定することの方に向きがちであるのに対し、DA に関心をもつ教師やこうした検査を使用している心理学者は、変化を生み出すことの方に強い関心を持っていると指摘している。後者の人々は、アセスメントによって介入を行うことが可能な臨床的洞察が得られた時に、そのアセスメントをより効果的なものと評価するのである。

わが国でも近年、Response to Intervention (RTI) のような、アセスメントと介入を統合した通常の学級での取り組みや、DA の考え方が紹介されるようになってきているが、多くは教科（内容）学習とカリキュラム、教育評価との関係について論じるものであり（平田，2011；今中，2006 ほか）、また、Vygotsky の ZPD の考え方に直接依拠する形で紹介されることが多い。しかしながら、ここまで見てきたように、Vygotsky の理論だけではなく、Feuerstein の理論とその研究、および実践コミュニティは、標準化検査のアプローチに対する課題を修正しつつ、現在もなお多くの研究者に影響を与えており、ダイナミック・アセスメントに関する研究に対するさまざまな議論と結びついていると考えられる。

3. わが国の学校教育への適用の可能性

わが国でも、Feuerstein の理論に基づく実践が取り組まれつつある。たとえば、特別な支援ニーズをもった子どもへの臨床的視点に基づく報告も行われているが（藤本・芦塚・竹内・林，2008；2009）、こうした研究や実践報告は数そのものが非常に少ないだけでなく、臨床的なニーズに基づいて、個別の子どもの標準化検査結果と LPAD バッテリーとの比較を行うだけのものであるのが実情である。

学習につまずきをもった生徒は、とりわけ中等教育レベルにおいては、学習内容が理解できなかったという経験を長く持つため、学習そのものに対して拒否的な態度を取ることが多い（小林他，2008）。その点、Feuerstein らの開発した LPAD と IE は、学校教育での教科学習内容を避けて作成されていることから、こうした生徒にとっては動機づけられやすく、また教科学習の達成度では低く評価されざるを得ない生徒であっても、学習に基づく評価と支援は有効であると考えられる。そこで、本稿第一筆者は、学校教育現場における中学生・高校生に対する心理教育的援助サービスとして、Feuerstein 理論に基づくダイナミック・アセスメントの授業を実践してきた（林，2008；2009）。本節では、私たちがこれまで行ってきた実践について概要を紹介し、わが国の学校教育への適用の可能性を検討する。

第一筆者は、2004 年からアムステルダムで開催された先述の国際ワークショップに参加して以降、継続的に国際ワークショップに参加し、LPAD の実務家ディプロマを取得したことから、学校心理士として勤務していた私立中学校・高等学校における基礎学力を強化する選択授業の一講座として、週 1 時間（50 分）の授業講座を企画、実施してきた。学校の特徴は、進学と学力レベルの改善を学校の目標とした時期にあたり、学習への意欲の改善と入学後の基礎学力の強化を学校でも課題としていた。

同講座は筆者が職場を移動するまで 7 年間、継続的に取り組まれた。1 年の総授業時間は 17～24 時間であり、受講生は約 20 名を募集人数として計画を立てた。募集方法としては、原則希望者を募ることにし、特定の生徒に対して教師側から勧めることも可能とした。保護者および生徒に対する申し込み用紙には、「学習に不安がある、学習方法についての考え方を学んでみたい人を対象にしている」という講座の趣旨及び、IE 教材の概要および学校心理士の活動内容を説明した。実際を受講人数は、1 年目 8 名、2 年目 8 名、3 年目 4 名、4 年目 6 名、5 年目 10 名、6 年目 18 名、7 年目 34 名であった。

学期の初回と最終回に LPAD グループアセスメントを実施し、集団の特性を同定し、介入教材として IE の最初に習得すべきとされる 4 教材から選択して実践を行った。生徒および対象学年教員には個別に毎学期、ニーズに応じてアセスメントを実施し、一年度末には教員研修では、生徒の学習課題の取り組み状況と関わりのプロセスの報告と支援に対するコンサルテーションを行った。

導入の際には、学校側からは、心理職が学校の授業を担当すること、アセスメントを実施するということに対

表 3: ダイナミック・アセスメント・アプローチに基づく検査の一覧

検査・方法 (英語バージョンが使われていない マニキュアル・ガイダンスの言語)	著者 (国)	テストが実施された集団	検査されたプロセスの手がかり	提供された支援のタイプ	テストに対する出力と原理のタイプ
LPAD	フォイヤーシュティン (イスラエル)	主として習熟の低い子ども	15 種類の道具 (大きくは標準化測定に基づいた) 異なる領域の多様な認知操作を適用される。	臨床家の感覚が、被検査者のパフォーマンスを最大限に出すために適切であるならばどのような様式でも媒介は提供されるという。	個人の変容可能性を確かめるために探究、認知機能不全の同定と課題の媒介変数を含む「認知地図」にこれらに対照させる。介入に対する指針として機能とその地図は「組み合わせて」役に立つ。
Graduated Prompts Approach	Campion and Brown (USA)	学習困難な子ども	抽象的あるいはカリキュラムに関連する課題をふくむ帰納的推論課題	解答をしたときに毎回プロンプトまたはヒントを頼もって介入はブレテラストとポストテスト間に与えられるようなサントウィッチ型	多様な課題への転移の成功によって決定される。いまだ潜在的な発達途上の子どもは精神能力を明らかにすることの奨励。
このアプローチに対するタイトルはない	Sternberg ら (USA)	11-13 歳の西洋化されていないアフリカ人	三段論法、分類、20 の質問によって分析的スキルを測定	介入はブレテラストとポストテスト間に与えられるようなサントウィッチ型	研究者は介入の前後の生徒のパフォーマンスの関係を検査できる。いまだ潜在的な発達途上の子どもは精神能力を明らかにすることの奨励。
CMB	Tzuriel (イスラエル)	第 4 学年の幼稚園児	多様な推論課題 (例: 類推、記憶、選択)	臨床的解釈 (バージョン) は質的データを提供する継続的媒介、測定解釈 (バージョン) は量的データであるブレテラスト、教育、ポストテストのフォーマットが含まれる。両方の場合、援助はもとづく。	臨床的バージョンは認知スキルと非知能的要因をアセスメントする。(このことはフォイヤーシュティンの研究に深く関わる。) 測定バージョンは認知的変数の指標をあたえる得点化をしている。
Swanson-Cognitive Processing Test (S-CPT)	Swanson (USA)	学習障害のある 5 歳から大人まで (標準)	ワーキングメモリー	連続したプロセスの方略を強調した標準化したプロンプトの使用	学習障害のある子どもは正確な同定をたすけるプロセスの可能性のおおよそのインデックスを提供。
Leipzig Learning Test (LLT) (German)	Guthke and Beckmann (ドイツ)	おおよそ 6-8 歳児 (標準)	帰納的推論 (分類、概念構成)	標準化されたプロンプト	援助からプロンプトまでの子どもの能力の指標。特殊教育を推奨する便利な道具として使用。
Adaptive Computer Assisted Learning Test Battery (ACL) (German)	Guthke ら (ドイツ)	第 5 学年から 9 学年の子ども (より年長にも使用可能) (標準)	図形、数、言語的領域に関する推論	コンピュータが階層的なヒントの適切なアイテムの連続。	援助からプロンプトまでの能力の指標。テスト間の学習プロセスは 5 つの典型的な「タイプ」のひとつにマッチさせることができる。
Learning Potential test for Ethnic Minorities (LEM) (Dutch)	Harmars ら (オランダ)	オランダ在住のトルコ人やモロッコの 5-8 歳児	帰納的推論と言語能力	標準化された管理。復唱と非言語的指示とフィードバック	得点は子どもが援助を必要とする問題解決プロセスの方略を示す。主な目的はマインリテラチャーの子どもの知能のより適切な測定をすることにある。
Testing the limits	Carlsson and Wiedl (USA/ドイツ)	学習困難範囲の大人と子ども	ダイナミックなフォーマットで既存のテストを使用	言語化と精緻化されたフィードバックの使用に焦点化したテストの異なるモデルを用意することが重要視。	学習困難の連通する集団に、最も適した介入様式に関する適合する情報を準備する。
Mindladder Computer Assisted Modifiability Enhancement Techniques (CAMEIT)	Jensen (USA)	学童	広範囲の推論課題	コンピュータが課題と媒介を提示する。しかし活動を通じての促進と媒介が検査者によって統制される。	子どもの認知機能の理解が可能で介入をガイダンスしてくれる。
Application of Cognitive Function Scale (ACFS)	Lidz (USA)	学習困難な 3-5 歳児とそれ以上の子ども	典型的な児童期初期の学習活動に関連する認知プロセスと学習方略	管理は質的と量的情報のあるセミスタンダード化	就学前カリキュラムの典型的な領域と介入による効果に対する子どもの能力に関連する子どもの認知機能の発達の表証
Learning potential test for Inductive Reasoning (LIR) (Dutch)	Resing (オランダ)	7-8 歳児 (標準化)	帰納的推論 (言語的類推・視覚的除外)	(認知的) メタ認知的ヒントに関連した課題の標準化したもの。ヒントは解答がされるまで特別に増加するようになる。	学習標準基準に到達する必要があるヒントの数とタイプが強調される。伝統的な I Q テストに重要な補足をものとして救える。
Dynamic Assessment of the Level of Internalisation of Problem-Solving Activity	Karpov and Gindisp (USA)	小学生	類推的推論	子どもは類推的課題に従事するよう教えられる。子どもが機能することができると高い水準を評価者が同定に努める。	子どもの認知発達が適切な水準かどうか決定の許可。教育的介入の適切な様相の関係をガイダンスする。
Analogical Reasoning Learning Test (ARLT) (French)	Schlatter and Buchel (スイス)	中程度 (I Q 35-55) の子どもと大人	類推的推論	標準化され、階層化された鈍にヒントが解答のタイプに応じた形で与えられる。保存と転移課題が教育後 1 週間後とされる。	認知訓練プログラムからほとんど効果がない方法にある人より効果が得られる人の識別ができる。
Evaluacion del Potencial de Aprendizaje (EPA) (Learning Potential and Calero) (スペイン)	Fernandez-Ballesteros and Calero (スペイン)	10 歳の子どもと大人 (平均と平均以下の能力)	マトリックス (レーヴン・テストに基づく)	1 または 2 回の構造化されたトレーニングセッションがブレテラストとポストテストの間に行われる。	「獲得者」と「非獲得者」との区別に基づく学習可能性の同定が可能。認知的介入の潜在的価値を評定としての利用可能性。
Dynamoth (English)	Gerber (USA)	学習困難な中学生	掛け算	コンピュータが生徒の誤答の性質に関する一連のプロンプトを与える。正確さと速さの個人差に影響が出る課題が与えられる。	生徒のパフォーマンスに密接に合わせた数学の道具が提示可能。特に、ZPD に焦点化される。
Dynamic Assessment of Infants' and Toddlers' Abilities (DAITA) (English)	Kahn (USA)	乳幼児	認知的活動	媒介が与えられた基準に到達するように必要とされるかどうかポイントに影響する臨床的アプローチ。	子どもの現在の機能と将来の可能性に関する質的情報を提供する。介入を告げることで強く強調。

注: Elliott, J. 2003 に基づいて作成。

する懸念が示されたものの、事前に教師に Feuerstein のアセスメントの考え方や教材のデモンストレーション及び実施計画に関するガイダンスを行うことで、受け入れられた。強調したのは以下の4点であった。第1に、本講座は、学校では実施制限のある従来の心理検査を行うのではなく、特性の見立てにあたる物差しである認知機能のリストから、強化すべき教材を選択して実際に学習課題に取り組むものであること。第2に、Feuerstein のLPAD パッケージは、知覚、記憶、課題解決、メタ認知過程を説明することを要する課題で構成されており、これらは、学校で行う学習の教育に示唆を与え、学習を強化する教材として捉えられるものであること。第3に、定量的な結果を診断する検査とは異なり、質的な学習過程を記述し、指針を示すものであり、その指針をもとに教材選択をしていること。さらに第4に、生徒の取り組み状況を観察する道具として活用することを関係教員に提示することで、具体的な学校教育内容や日常生活の活動への指導や支援への橋がけとなると考えられるという点である。

Feuerstein 理論に基づく独自教材は、教科学習の強化だけを目指しているのではなく、どのような生活場面で役に立つのか、汎用性をディスカッションさせることも大きな目的としている。そのため、教室で学ぶ教科学習という場をはなれ、友人関係等、生徒にとっての関心事である自分自身の問題に結び付けるように、課題に対する解答や正誤を教えるのではなく、教師が生徒自身に考えられるような発問を通じて媒介的役割を果たすことを目指した。特に、教材の原則を教えず、できるだけ生徒が自分で気づくための発問（「この教材ではどのようなことが求められていますか?」「何が難しかった?」「どうすればわかりましたか?」「今日の教材に取り組んでみて、気がついたことはありますか?」「日常生活の中で関係することはありますか?」等）により、言語化を促した。

LPAD と IE は、学校教育での教科学習内容を避けて作成されていることから、第一筆者による上述の実践が対象とした生徒のように、学習につまずきをもった生徒、また、個別の学習支援の対象となるほどではなくても、学習への取り組みそのものに対して自信のない生徒にとっては、関心をもって取り組みやすいようであった。実際、講座の最後に感想を書いてもらったところ、「今までは続けて何かに取り組んだことがなかった」「講座のときに集中ができた」「学校の雰囲気がたのしくなった」といった振り返りが認められた。特に、高校生に至るまでの度重なる教科学習の失敗経験による思い込みや、自分の学習・日常の行動パターンに対する気づきとも結び付けられた（林, 2008）。また、学習面だけでなく、学校生活、心理社会面で直面している課題についての振り返りも認められ（林, 2008）、生徒に課題を現実生活に結びつけて考える様にうながしたことは有効だった。

さらに、こうした生徒を対象とした取組を通じて、教員の側にも大きな変化があった。教員研修において、教

室での指導内容の工夫の提案、教室で観察される生徒の学習への姿勢の変化について情報交換が行われたことから、生徒の学習活動への関わりについて、それぞれの教科に限定されない支援の可能性への共通理解が得られるようになった。さらに、心理職からの提案を受け、今度は教科を指導する教員の側から、それぞれの教科学習でどのような工夫が必要であるか、あるいは可能か、教師の専門性に基づく支援提案も行われた。こうした循環が可能になったのは、プログラムの実施者が、LPAD で得た仮説からプログラムを組み立てることができるため、理論的な一貫性があり、汎用性の高い認知教材を使って実施対象への具体的支援が行われたことによるものと考えられる。

以上の実践を踏まえ、学校心理士によるアセスメント情報を教員と共有する会議の中で、学業成績に大きな変化が認められない生徒の授業時の参加意欲の変化について評価する教師の気づきと支援の在り方について提案を行ってきた（林, 2009）。

第1に、学校教育場面では実施に制限のある心理検査場面を設定せず、発達障害などの診断や支援の対象にならない、あるいは年齢があがるにつれて見逃されてしまう学習への取り組みへの課題をもつ、中等教育段階の生徒への認知特性の見立てと指導が、教科学習にはない学習場面を提供することにより可能であるという点である。

第2に、教師および生徒ならではの教室場面での教科指導の工夫が情報交換されることにより、生徒の学習の可能性について検討し、連携することができるという点である。

4. まとめと今後の課題

ダイナミック・アセスメントに関しては、わが国では研究や実践は非常に少ない。こうした普及の濃淡は欧米でも見られ、イギリスでも最近までは同様であった（Elliot, 2003）。そうした意味で、具体的な手法ばかりではなく、考え方について、国際的にも、また日本国内でも十分に普及しているとは言い難い。しかしながら、従来型の静的アセスメントであっても、何ができて何ができなかったかという検査の結果を日常の子どもの援助に役立てるためには、援助者側がアセスメント結果に基づいた関わり方や介入方法を具体的に経験する必要があるのである。そういった意味で、一度きりの検査のみで一貫した教育的介入が行われるわけではない。こうした点を考慮するならば、ダイナミック・アセスメントのプロセスにある、検査者と子どもとの相互作用を重視したかわりの記述は、検査者以外の子どもに関わる援助者にも指針を与え、「なぜ」「どのように」という視点で子どもの思考のプロセスに洞察をあたえるものとなる。

この点で、ダイナミック・アセスメントの考え方は、アセスメントと教育的介入が一体となる学校現場での支援に対し、とりわけ有効なものであると言えるだろう。特に、学校教育場面では、診断に至らなくとも、子どもの直面している課題の状態像を描きつつ、日々、関わる

ことが求められるからである。

筆者が行ってきた実践から、教室の学習場面を離れて学校生活全体の中で子どもの支援を考える際に、教科担当教員とは異なる視点に立ち、学校の日常生活の子どもの心身のアセスメント情報を集約できる専門職の存在意義が改めて示唆された。とりわけ学校教育現場では、こうした情報が集約される養護教諭等が子どもの発達支援としてこうした役割を担う可能性も指摘されており（平川, 2012）、改めて、教科学習の枠を超えたすべての教育活動を支える専門職によるアセスメント過程の重要性をとらえ直すことが必要である。心理職や教室で子どもを見る教師と比較すると、養護教諭のアセスメントは、独自の専門的視点に加え、教師と臨床心理士に特徴的な視点も部分的に有しており、両者の中間的なアセスメントを行っている可能性がある（新井・庄司, 2014）。さらに、養護教諭に身体面で相談する中学生は、学校適応に必要な学習面や社会面での課題を抱えている可能性があるという指摘もある（水野, 2014; 水野・三野輪, 2010）。以上の点をふまえるならば、学習面のつまずきや認知特性が、教室を離れた生活場面を観察することで得られる情報源をもつ養護教諭が、ダイナミック・アセスメントの考え方を取り入れることにより、すべての子どもの支援につながることに有用な方法となるであろう。

今後は、学校の支援態勢全体の中に教科横断的な授業の時間枠の中に Feuerstein の LPAD、IE を位置づけて実施することにより、利用が広がる可能性がある。ただし、現在の LPAD、IE の資格や運用制度上、教材の使用には資格を得るために、国際ワークショップへの参加等の条件が課されているため、実際の使用に対するハードルは高い。この点に関しては、教材そのものを使用するのではなく、ダイナミックなアセスメントを行うというパラダイム、Feuerstein の MLE の考え方や認知機能のリストといった、広い意味でメタ認知的学習方略を活用することにより、教師によるアセスメントの積極的活用や心理教育的援助サービスに役立てることも可能であろう。

ダイナミック・アセスメントは、学校教育現場では、学校の教師・養護教諭ならではの学校教育活動で汎用できる支援のアイディアの提案や、子どもの状態像を見立てる具体的な視点とも親和性のあるものである。特に、学校内での支援対策委員会や心理職などとの連携や支援会議には、子どもが足場がけや媒介の教示が与えられるときに「なにを学ぶことができるのか」について情報を提供し、介入・支援の計画が立てることが求められる。ダイナミック・アセスメントの視点をもつということは、学校教育の日常生活に基盤をおいた上で教育的介入を工夫し、心理専門家、スクールカウンセラーと協同的に子どもを支援すること、相互コンサルテーションに有効な視点であると考えられる。

引用文献

新井雅・庄司一子 (2014). 臨床心理士、教師、養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究. 心理

臨床学研究, 32, 215-226.

- Bethge, H., Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1982). The effort of dynamic assessment procedures on Raven Matrices performance, visual search behaviour, test anxiety, and test orientation. *Intelligence*, 6, 89-97.
- Budoff, M., Meskin, J., & Harrison, R. H. (1971). Educational test of the learning potential hypothesis. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 159-169.
- Carlson, J. & Wiedl, K. H. (2000). The validity of dynamic assessment. *Dynamic assessment: Prevailing models and application*. New York: Elsevier Science. pp.681-712.
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: realizing potential. *Educational Review*, 55, 15-32.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retard performers*. Baltimore, M.D. University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (1995). *Learning propensity assessment device manual, Third Edition*. The International Center for the Enhancement of Learning Potential. pp.1-22.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (Eds.) (1997). *Don't Accept Me As I Am*. SkyLight. (フォイヤーシュタイン, R.・ランド, Y.・ロイド, B.・グレアム (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 pp.363-402.)
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device. Theory, instruments, and techniques*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Feuerstein, S. (2002). *Biblical of talmudic antecedents of mediated learning experience theory: Educational and diactic implications for inter-generational cultural transmission*. Jerusalem; ICELP Publications. pp.52-56.
- Feuerstein, R. S. (2001). Is dynamic assessment Compatible with the psychometric model? In A.S., Kaufman, & N.L., Kaufman (Eds). *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents: Psychological assessment and evaluation*. New York: Cambridge University Press. pp. 218-246.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter : mediated learning and brain's capacity for change*. New York: Teachers College, Columbia University Press. pp.98-116.
- 藤本浩一・林 照子・芦塚英子・竹内伸宜 (2008). ダイナミック・アセスメントと「媒介」概念の検討—フォイヤーシュタイン理論と実践の可能性—. 日本発達心理学会第 19 回大会論集, 179.
- 藤本浩一・竹内伸宜・芦塚英子・林照子 (2009). ダイナミック・アセスメントと「媒介」概念の検討 (2) —関わりと変容—. 日本発達心理学会第 20 回大会論集, 91.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Guthke, J. (1992). Learning tests—the concept, main research findings, problems and trends. *Learning and Individual Dif-*

- ferences, 4, 137-151.
- Haywood, H., Brown, A. L., & Wingenfeld, S. (1990). Dynamic approaches to psychoeducational assessment. *School Psychology Review*, 19, 411-422.
- Haywood, H.C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice*. New York: Cambridge University Press.
- 小林正幸・橋本創一・松尾直博 (編) (2008). 教師のための学校カウンセリング. 有斐閣アルマ. pp.287-288.
- Kozulin, A. (1994). Creating Powerful Thinking in Teachers and Students. In J. N. Mangieri & C. C. Block (eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller, A. Kozulin, B. Gindis, and S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York, NY, US: Cambridge University Press. pp.15-38.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 3-7.
- Kozulin, A. & Falik, L. (1995). Dynamic cognitive assessment of the child. *Current Direction in Psychological Science*, 4, 192-196.
- 今中広章 (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, 13, 53-62.
- 平田知美 (2011). 発達を導く「介入」に関する一考察—ダイナミック・アセスメント研究における議論を手がかりに—. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 61, 59-67.
- 林照子 (2008). 認知教材を使った高校生に対する学校心理士による学習支援活動—ダイナミック・アセスメントと認知教材をツールとして—. 日本学校心理学会第10回大会抄録集, 26.
- 林照子 (2009). 認知教材をツールとした学校心理士によるコンサルテーション. 日本学校心理学会 2009 年度大会発表論文集, 50-51.
- 平川俊功 (2012). 学習支援に関わる養護教諭と担任等の実践の構図—高等部だけの特別支援学校の実践の分析から—. 東京家政大学附属臨床相談センター紀要, 12, 31-48.
- Lidz, C. (2001). Dynamic assessment. In W. E. Craighead & C. B. Nemeroff, (Eds). *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science, Third Edition, Volume 1*. Canada: John Wiley & Sons. pp. 465.
- Lidz, C. (2002). Mediated learning experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School Psychology International*. 23, 68-84.
- Lidz, C.S. (Ed.). (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.
- Lidz, C., Jepsen, R. H., & Miller, M. B. (1997). Relationships between cognitive processes and academic achievement: Application of a group dynamic assessment procedure with multiply handicapped adolescents. *Educational and Child Psychology*, 14, 56-67.
- Lidz, C., & Elliott, J. G. (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. New York, NY, US: Elsevier Science. pp.3-13.
- 文部科学省 (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申) (平成 17 年 12 月 17 日) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm.
- 水野治久・三野輪敦 (2010). 学校心理学的適応尺度の構造—学校心理学の援助サービスの展開のため—. 日本学校心理学研究, 10, 63-72.
- 水野治久 (2014). 子どもと教師のための「チーム援助」のすすめ方. 金子書房.
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) (平成 19 年 4 月 1 日) http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm.
- Parinscar, A., Brown, A., & Campione, J. (1991). Dynamic assessment. In H. L. Swanson (Ed.), *Handbook on The assessment of learning disabilities: Theory, research, and practice*. Austin: Pro-Ed. pp.79-95.
- 下山晴彦 (2003). アセスメントとは何か. 下山晴彦 (編). よくわかる臨床心理学. ミネルヴァ書房. pp.33-34.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Swanson, H. L., & Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71, 321-363.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of learning potential. In J. W. Andrews, D. H. Saklofske, H. L. Janzen, J. W. Andrews, D. H. Saklofske, & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp.451-496). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Oxford, England: Harvard U Press.

(受稿：2015 年 4 月 7 日 受理：2015 年 6 月 22 日)