

# Group Dynamic Assessment —高校の授業における適切なフィードバック—

## Group Dynamic Assessment: Appropriate Feedback in a High School Classroom

越智健太郎

Kentaro OCHI

上智大学一般外国語教育センター

*Center for the Teaching of Foreign Languages  
in General Education, Sophia University*

### Abstract

Dynamic Assessment (DA) (Lantolf & Poehner, 2011) is a language pedagogy based on the concept of development within the zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky, 1978). DA puts emphasis not on individual feedback or on the learners, but on the relationship between them. This paper investigates the effectiveness of teaching prepositions under the framework of Group DA. Participants of the study were first-year high school students in two mixed-level classes ( $n=43, 44$ ) in an all-boys' private school in Tokyo. The study was conducted with a pretest-posttest design using two sets of 30 multiple choice questions on the use of prepositions. Both classes worked on the same picture-description task, whereby one student was to describe a picture in front of the class. The experimental group received a graduated feedback that aimed at the learners' ZPD whereas the control group only received random feedback. The results showed a higher increase in the average test scores for the experimental group, although statistically non-significant. Further tests suggested that DA might be more efficient than non-DA feedback, and also showed that merely observing the interactions of others may be enough for the development of learners within the ZPD.

### Keywords

Sociocultural Theory, Dynamic Assessment, Zone of Proximal Development,  
Teacher Feedback

#### 1. 背景と目的

どのような指導方法を取ろうと、何らかの形で生徒にフィードバックを与えない教員はいないだろう。明示的に間違いを指摘し説明を加えたり、生徒の発言が理解できなかったと表情を変えたりすることもフィードバックの一種だと言える。第二言語習得の分野では、様々なフィードバックに関する研究が行われているが、すべてのケースで効果的なフィードバックの

方法は確立していない(Doughty & Varela, 1998; Lyster, 2004; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Saito, 2010a, 2010b; Williams & Evans, 1998; Yang & Lyster, 2010)。例えば Lyster and Saito(2010a)は年齢差やターゲットになる文法項目により recast\*の効果に差が出るとしている。奇しくも高校課程では、2013年度からの新学習指導要領では、授業は基本的に英語で行うこととなる(文部科学省, 2009, pp. 87-92)。実際に生徒の前に立ち授業を行う教員は、彼らにとって Second Language (L2)である英語を使用してフィードバックを学習者に与えなければならない。効果的なフィードバックを行うには、何を基準にしたらよいのだろうか。

本研究ではフィードバックの効果に関し、社会文化理論(Sociocultural Theory ; SCT)の理論的枠組を用いた分析を行った。SCTにおいて人間は、自身が存在する世界と直接関わるのではなく、言葉や道具の媒介により、間接的に世界と関わっているとされる。ここでいう媒介には、物質的であるもの、精神的なものの両方が含まれる。当然、フィードバックも媒介の一種である。また媒介を通じて人間が外世界と関わることを mediation と呼ぶ(Lantolf & Thorne, 2006, pp. 60-61)。生徒の最近接発達領域(Zone of Proximal Development ; ZPD)を意識して与える Dynamic Assessment (DA)が、ZPDを意識しない mediation に比べ効果的であるかどうかを調査した。本研究は Ochi (2012)の一部で、特に事前・事後テストの点数に焦点を当てた。具体的に：

- 1) DAを行う場合、行わない場合と比べ事前・事後テストの点数に違いはあるのか。
- 2) 効果の見られた生徒と、そうでなかった生徒の特徴は何か。

## 2. 先行研究

### 2.1 Zone of Proximal Development (ZPD)と Dynamic Assessment (DA)

DAはロシアの心理学者ヴィゴツキーが提唱したZPDを理論的背景にした概念である。人間の発達レベルは、現下の発達水準(actual developmental level)と呼ばれる、発達が完成し自らの意志で行動を律するレベルと、可能的発達水準(potential developmental level)と呼ばれる将来の発達可能性を示唆するレベルに分けられる(Lantolf & Thorne, 2006, p. 266)。将来の発達とは、「独力ではまだ上手く機能しないが、他者の助けを得たらそれが可能になるレベルのことである」。この場合完全に能力が発達しているとは言えないが、その発達の過程にあることを示しており、ZPDとは2つのレベル間の距離を示している(Vygotsky, 1978)。この2つのレベルは独立しており、前者は後者を決定も予測もしない。たとえ発達レベルが同じだとされる二人の人間がいたとしても、ZPDが全く違うこともある(Aljaafreh & Lantolf, 1994)。そのため Lantolf and Poehner (2004)によると、ヴィゴツキーはどのように学習者が助けに反応するかが、その学習者の認知能力を測る上で最も重要だと主張した(pp. 50-51)。さらにZPDは“task-specific...and open-ended”(Wells, 1999, p. 345)であり、状況や課題によって同じ学習者でも常に変化するため、フィードバックを与える際には常に、学習者がどの発達レベルにいるのかを確認しなくてはならない。DAは常に変化する学習者のZPDを捉えるために、動的な評価を行うのである。

Lantolf and Poehner(2004)はDAとは「教授すること」と「評価すること」が表裏一体の

活動であると捉えている(p. 50)。DA では評価者(教員、親など)が学習者と共に問題解決に携わり、学習者が問題に直面した際には、対話を通じ学習者の ZPD を見極める(評価)。その場、その時の学習者のニーズに調整された mediation を与えること(教授)が、発達を手助けすることになる(Poehner, 2011)。DA は通常のテストと違い、学習者の能力を静的に測るのではなく、対話を通じて学習者の近未来の実力に介入することにより、可能性を見出し、そこに到達するための手助けを行うことを目的とする。

DA は基本的には学習者と評価者が1対1で行うが、その方法には2種類あり、それぞれ介入式(interventionist) DA、交流式(interactionist) DA と呼ばれる。介入式 DA では、暗示的なものから始まり明示的なものへと段階的に設定された mediation が予め用意されている。評価者は学習者が問題を解くことができない場合、最も暗示的な mediation (例えば、「ん？」と会話を止めるなど)から、学習者に合わせ一段階ずつ明示的なものを与えていく。交流式 DA に比べ、より心理測定的側面を持っており、大人数に対し実施することができる(Lantolf, 2009; Lantolf & Thorne, 2006; Poehner, 2007)。一方交流式 DA は mediation を対話の中で評価者が学習者のレベルに合わせてながら柔軟に提供していく。与え方に自由度が高く、“emergent”(Swain, Kinnear, & Steinman, 2010, p. 129)なものである。ZPD を臨床的な観点から捉える交流式 DA は、数値として表せないという点でより質的な解釈とされている(Poehner, 2005)。

## 2.2 Dynamic Assessment を用いた研究

Poehner(2005)はフランス語学習者に対する交流式 DA を行い、上級フランス語話者のモノログにおける *imparfait* と *passé composé* の使い方の変化について調査した。実験は週に1, 2回、大学生の被験者と研究者の1対1で6週間にわたって行われた。映画の1シーンを見た後に、研究者に対してそのストーリーを口頭で説明する課題が数回行われた。最初のストーリーでは研究者からの mediation は与えられず、学生のその時点での現下の発達水準として扱われ、これ以降は交流式 DA にならい、学生が説明するのに詰まった際に研究者がその時に必要だと思われる mediation を与えた。6週間後に再び初めに使用したシーンを説明させたところ、依然として間違いはあるものの、与えられた mediation は以前より暗示的なものだった。この段階において *imparfait* と *passé composé* を完璧に身につけたとは言えないが、そこに一歩ずつ近づいている証拠だとしている(Lantolf & Thorne, 2006; Poehner, 2005, 2008a, 2008b; Poehner & Lantolf, 2010)。

次に介入式 DA の例として、Lantolf and Poehner(2011)はクラス全体を対象とした興味深い研究を紹介している。Poehner(2009)は現場の教員にとって、1対1の DA は“unrealistic model”(p. 473)であるとし、グループ全体に働きかける方法(Group DA)が必要だとしている。Poehner は個人を通じてグループを mediate することが可能だとした。クラス内での1対1の対話(例えば学生の質問に答える教員)が、その対話に参加していない学生にとっても mediation となる可能性があるとしている(p. 477)。DA のフレームワーク外の研究においても、対話に直接参加はしていないがそれを見聞きしていただけた学習者に有益な効果が認められている(Allwright, 1988; Muranoi, 2000; Ohta, 2000)。小学校で行われた介入式 DA では、生徒を一人教室の前に立たせ、動物の絵のかかれた

サイコロを振らせ、出た目の動物を説明する活動(「鳥は青くて大きい」などの形容詞の使用に関する活動)が行われた。生徒が活動を行う上で支障が出た場合、教員は予め作成した mediation をリストに沿って段階的に与えた。一人が終わったら、別の生徒が教室の前に立ち同じ活動を次々と行った。mediation は最も暗示的なものを0、最も明示的なものを6とし、使用された mediation のすべてが表にプロットされ分析された。Poehner(2009)はこの調査の考察として、授業が進むに連れて、生徒が必要とする mediation が段々暗示的になってきていることを指摘し、クラス内での1対1の対話は直接 mediation を与えられている学習者だけでなく、クラス全員の学習に効果的だとしている。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究デザイン

本研究では日本人学習者が前置詞の使用を学ぶ際に介入式の DA が通常の授業におけるフィードバック(ランダム mediation)と比べ効果的であるかを調査した。通常の授業におけるフィードバックとは Lantolf and Thorne(2006)がいう、授業時間や進度、生徒対応といった制約により、必ずしも体系的に行われていないフィードバックを指す。検証には、事前・事後テストを使用し、統計処理により分析を行った。事前テストを受けた後に、1クラスを実験群、1クラスを統制群と分け、異なる方法で mediation を与え事後テストの点数の差を比べた。また、生徒にはこれらのテストが成績に反映されることはないと予め伝え、保護者にも同等の説明を同意書を通じ行い許可を得た。本実験に参加した生徒たちに不公平のないよう実験群・統制群を入れ替え、違う前置詞を用いて実験が繰り返された。

#### 3.2 実験参加者

本研究は2011年6月から7月にかけて、都内の私立中高一貫の男子校において行われた。実験参加者は高校1年の2クラス( $N = 85$ )の生徒である。クラスは学校により恣意的に振り分けられており、能力別授業の形態を取っていない。両クラス(A)、(B)の英語レベルに大きな差異はなく、彼らの中3時の GTEC for STUDENTS の点数( $t = 0.959$ ,  $df = 83$ ,  $p = .34$ ,  $ES = .01$ )も有意差はなかった。彼らは1コマ50分の英語の授業を週6コマ履修し、筆者はそのうち2コマを担当しており、授業時間内に実験が行われた。

#### 3.3 タスク

タスクは絵を見て説明を行う、ナレーション・タスクを行った。このタスクの目的は、前置詞の含まれた発話を生徒が自発的にし、問題に直面した際に教師が mediation を与えることにある。mediation は Lantolf and Poehner(2011)で用いられたものを、適宜改変し以下の9つを使用した：0)何もしない、1)止まる、2)発話すべてをリポート、3)間違っている箇所のみリポート、4)もう一度考えるよう指示、5)間違っている箇所を指摘、6)二択の選択肢を与える、7)正しい答えを教える、そして8)なぜその答えになるのかを説明する。実験群のクラスが介入式 DA の方式で最も暗示的なものから順を追って明示的なものへ移行したのに対し、統制群のクラスは同じ mediation を使用したものの、ランダムに与えられた。

タスクの絵は Mayer(1967, 1973)の絵本を使用した(例：図1)。拡大コピーした1ペー

ジを黒板に貼り付け、生徒を一人教室の前に立たせ、その絵を説明させた。タスク中、間違いがある度に筆者より **mediation** が与えられ、生徒がその絵について説明することがなくなるまで続けられた。一人が終わると次のページを使用し、別の生徒が同じタスクを行った。これらはすべてビデオ撮影され、どのような前置詞が使われたのか、記録した **mediation** の番号が正しいのかを確認し、実際の対話の文字起しを行った(この分析については Ochi (2012)を参照のこと)。



図1 タスクで使用された絵本からの1ページ

(*A boy, a dog and a frog*, by M. Mayer, 1967, NY: Dial Books for Young Readers)

### 3.4 事前・事後テスト

多項選択式の問題を用いて、6個ずつを2種類、計12の前置詞をテストした(on, in, to, with, at, of と above, over, around, along, through, across)。これらの前置詞は授業で使用していた問題集から取り上げた。各前置詞につき5題問いを用意し、計30問の初見の問題を筆者が作成した。各問1点の計30点とした。事前・事後テスト共に同じ問題を使用した。練習効果を緩和するために、問題、選択肢共に順番を変更した。前者の6つの前置詞については、同程度の偏差値の別の学校の生徒( $N = 74$ )に60問のパイロットテストを行い、点双列相関係数と項目容易度が  $r_{pb} > 0.25$ かつ  $IF < 0.5$ だった問題のみから構成され、高校1年生にとって簡単すぎず、識別力の高い問題を選んだ(Brown, 2005)。後者は時間や相手の学校の都合上、パイロットテストは行われなかった。

### 3.5 データ分析

Group DA の効果を測定するため、両クラスの事後テストから事前テストの点数を引いた値に  $t$  検定を行った。加えて事前テストでの点数の差やタスク時に直接 **mediation** を受けたかどうか、点数の上昇(Gain)に与える影響についても調査した。

## 4. 結果

すべてのテストは筆者により採点され、事前・事後テスト、タスクのいずれかを休んだ生徒の点数は除かれた。表1に示すように両方のテストにおいて生徒たちの Gain について調べたところ、実験群(1回目:  $t = 7.19$ ,  $df = 38$ ,  $p < .01$ ; 2回目:  $t = 4.51$ ,  $df = 35$ ,  $p < .01$ )、統制群(1回目:  $t = 5.82$ ,  $df = 38$ ,  $p < .01$ ; 2回目:  $t = 2.88$ ,  $df = 35$ ,  $p < .01$ )に有意差が認められた。但し平均差を見ても分かる通り、2クラスに大きな違いがなく被験者間の点数に有意差はなかった(1回目:  $t = 0.54$ ,  $df = 73.87$ ,  $p = .59$ ; 2回目:  $t = 0.702$ ,  $df = 69.08$ ,  $p = .49$ )。

表1 事前・事後テストの比較

1回目		事前テスト		事後テスト		平均差	<i>t</i> -value
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
実験群(A)	39	12.33	3.53	15.08	3.70	2.74	7.19**
統制群(B)	39	10.46	2.73	12.79	3.08	2.19	5.82**
2回目		事前テスト		事後テスト		平均差	<i>t</i> -value
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
実験群(B)	36	14.75	3.34	17.31	3.89	2.40	4.51**
統制群(A)	39	16.36	3.68	18.18	3.79	1.82	2.88**

注：\*\**p* < .01

次に実験群、統制群をそれぞれ事後テストにおける Gain の差で分け、事前テストにおける平均値の差を調査した。タスクを通じて点数が上がったグループに特徴があるかを分析するためである。表2からも分かるように統制群では Gain が平均(*M* = 2.19; 1.82)より上だったグループの事前テストのスコア(*M* = 9.32; 14.91)は、平均より下だったグループ(*M* = 11.55; 18.24)と比べそれぞれ2.23, 3.33点の違いがあり有意差があった(*t* = 2.73, *df* = 38, *p* < .01; *t* = 3.05, *df* = 38, *p* < .01)。これに対し実験群では平均差がそれぞれ0.99, 0.97点で、有意差は認められなかった(*t* = 0.86, *df* = 37, *p* = .39; *t* = 0.84, *df* = 35, *p* = .405)。

表2 Gain 点数と事前テストの関係

1回目		<i>n</i>	事前テスト	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i> -value
実験群(A)	Below <i>M</i>	19	12.84	3.18	0.99	0.86	
	(Gain <i>M</i> = 2.74) Above <i>M</i>	20	11.85	3.94			
統制群(B)	Below <i>M</i>	20	11.55	2.70	2.23	2.73**	
	(Gain <i>M</i> = 2.19) Above <i>M</i>	19	9.32	2.38			
2回目		<i>n</i>	事前テスト	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i> -value
実験群(B)	Below <i>M</i>	20	15.30	3.50	0.97	0.84	
	(Gain <i>M</i> = 2.40) Above <i>M</i>	16	14.33	3.15			
統制群(A)	Below <i>M</i>	17	18.24	3.80	3.33	3.05**	
	(Gain <i>M</i> = 1.82) Above <i>M</i>	22	14.91	3.02			

注：\*\**p* < .01

最後に表3ではタスクを実際にクラスの前で行ったか、つまり筆者と直接対話をしたかどうかと Gain の関係を調べた。授業時間内にタスクを行った都合により対話有りの人数が少な

いものの、対話無しのグループがすべてのケースにおいて若干だが Gain は上回っている。しかし平均差は実験群(0.66, 1.29), 統制群(0.37, 1.36)共に少なく、いずれも有意差はなかった(実験群: 1回目:  $t = 0.77, df = 38, p = .45$ ; 2回目:  $t = 0.92, df = 35, p = .37$ ; 統制群: 1回目:  $t = 0.31, df = 38, p = .37$ ; 2回目:  $t = 0.81, df = 35, p = .42$ )。

表3 直接対話の有無と Gain の関係

1回目						
	対話の有無	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i> -value
実験群(A)	有り	10	2.30	2.50	0.66	0.77
	無し	29	2.96	2.28		
統制群(B)	有り	5	1.80	1.79	0.37	0.31
	無し	34	2.17	2.63		
2回目						
	対話の有無	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i> -value
実験群(B)	有り	7	1.29	2.01	1.29	0.92
	無し	29	2.57	4.40		
統制群(A)	有り	6	0.83	2.40	1.36	0.81
	無し	33	2.19	3.45		

## 5. 考察

本研究では DA を用いた mediation は事後テストにおいて生徒の点数を伸ばすのに有効であり、通常の授業におけるフィードバックであるランダムに mediation を与えたものに比べ素点では1回目、2回目とも上回っていた。ただ、そこに統計的有意差はなく Group DAの方が効果的であるとは統計的には判断できなかった。実験群と統制群に与えられた mediation の差は「暗示的なものから明示的なものへ段階的に行うか」、「ランダムに行うか」という点だけであることが、大きな違いが出なかった要因の一つであると考えられる。この結果を受けて留意しなくてはならない点は、今回使用した事前・事後テストは独力で受けるものであるということである。Aljaafreh and Lantolf(1994)が示すように、テストにおける点数が同じでも ZPD が違う場合があり、個人間に存在する微妙な発達の差を捉えきれていないため、ここで示された点数以上に発達の度合いに差がある可能性がある。

統制群において平均的 Gain より下だった生徒が、上だった生徒に比べて事前テストの点数が高かったことも興味深い。実験群でも同じ傾向が見られたが、統計的有意差はなかった。事前テストにおいて点数が低い生徒ほど、事後テストで点数が上がる余地があるので Gain が大きくなるのは感覚として理解できる。統制群においては、その通りの結果が出た。実験群で有意差が出なかったという結果は出たが、統制群とやや違う傾向が現れた一因として、Lantolf and Thorne(2006)が示唆したように、ランダムで闇雲なフィードバックは学習者の言語発達を効果的に促進することはなく、発達が起きたとしても偶然によることの方が多いと考えられる。

最後に直接筆者と対話を行った生徒とそうでない生徒の間に、統計的有意差が認められなかった。有意差がないからといって同じであると言えるわけではないが、これは Lantolf and Poehner (2011) が示したように Group DA は対話を実際に行った学習者だけでなく、一緒にクラスに参加している生徒にも同等の効果があるという論述と一致する。さらに実験に参加した生徒にインタビューをした際に数名が「直接当てられる時よりも、クラスメートが筆者と対話し間違いを指摘されている時の方が記憶に残った」と述べた。「直接答える立場になると緊張し、その場限りの受け答えになり頭に残らない」といった発言もあり、Lantolf and Poehner を裏付けている (Ochi, 2012)。一方で、点数が下がった生徒がいたことも事実であるが、これは成績に加味されないということから、あまり身を入れてタスクに参加していなかったことが考えられる。

## 6. まとめ

少しでも学習者を指導したことのある人は、何を当たり前のことを言っているのだ、とおもいかもしれない。事実、ある程度経験を積んだ教員であれば意識的 / 無意識的にその学習者に合ったフィードバックを与えているだろうし、また形成的評価 (formative assessment) と何が違うのかという疑問もあるかもしれない。だが Lantolf and Thorne (2006) によると形成的評価は “informal and unsystematic” (p. 349) であり生徒の能力を過大 / 過小評価するため、必要な指導が行われない場合もあるとしている。それに対し DA は常に学習者の ZPD を意識して、当該学習者に合った mediation が与えられるので、このようなリスクは低減される (Poehner & Lantolf, 2005)。

教室での教員の責任は多岐にわたる。教壇に立ちレクチャーを行い、生徒の質問に答えながら今日の単元をあと10分でまとめなければという学習に関する事柄に加えて、うとうとしている生徒を起こし、服装がだらしない生徒を叱り、ゴミが落ちていたら拾うといった生活指導、さらには生徒が気分が悪くなるなどの突発的な出来事と、マルチタスキングな対応力が求められる。その上に、英語だ。多くの教員にとって、L2である英語を用いて本当に適切なフィードバックをとっさに与えることができるのだろうか。語学の上級者でも認知的に負荷がかかった状態ではどうしても First Language に立ち戻ってしまう (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 90-94)。本研究のように生徒との対話をすべてリストに沿って行うのは現実的には厳しいかもしれない。しかし、事前にある程度生徒との受け答えを想定し、大まかなガイドラインを頭に入れておくだけで認知的負担は軽減し、生徒の ZPD に対応できるのではないだろうか。本研究では、テストの妥当性や実験期間の短さ、長期的な保持の観点など様々な限界があるものの、少しでも英語で英語の授業を行う参考になれば幸いである。

## 謝辞

本論文に協力頂いた生徒、そして多くのご助言を頂いた吉田研作教授に心より感謝いたします。

## 注

\* recast とは「学習者の間違いを教師が正しく言い直してあげる方法」(和泉, 2009, p. 154)。

## 参考文献

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York, NY: McGraw-Hill College.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). U.K.: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. U.K.: Oxford University Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010a). Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction & Acquisition*, 1(2), 276-297.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010b). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 2), 265-302.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673.
- Ochi, K. (2012). *Group Dynamic Assessment in the Classroom: The Effect on the Acquisition of Prepositions* (Master's thesis). Sophia University, Tokyo.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). U.K.: Oxford University Press.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2*

*learners of French*. Penn State; Penn State Electronic Thesis and Dissertation Collection.

Available: <http://en.scientificcommons.org/8613911>(2012, November)

Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.

Poehner, M. E. (2008a). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin, Germany: Springer.

Poehner, M. E. (2008b). Both sides of the conversation: The interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 33-56). London, U.K.: Equinox.

Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.

Poehner, M. E. (2011). Validity and interaction in the ZPD: interpreting learner development through L2 Dynamic Assessment. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 244-263.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2010). Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: The case for dynamic assessment. *Mind, Culture & Activity*, 17(4), 312-330.

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2010). *Sociocultural theory in second language education— an introduction through narratives*. Toronto, Canada: Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. U.K.: Cambridge University Press.

Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). U.K.: Cambridge University Press.

Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 2), 235-263.

和泉伸一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.

文部科学省 2009.「高等学校学習指導要領」

Available: [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)

[2012年10月]