

構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価に関する考察

—— ウイトゲンシュタインの後期哲学を視座として ——

平田 仁胤

近年、教育評価をめぐる議論が活発である。その思想的背景として、従来の教育評価論とは異なる新しい構成主義パラダイムの登場が指摘できよう。¹⁾ ギッブスによれば、従来の教育評価論は以下のような知識観を前提にしていた。すなわち、刺激—反応の結合を強化することによって単純な知識を蓄積し、その一つひとつを完全に獲得することによって、より高次の複雑な知識を獲得することが可能になるという「行動主義」的な「ブロック積み学習モデル」である。この知識観は、いくつかの問題点を抱えているが、とりわけ問題とされたのが知識獲得に関連する認知過程や文脈を捨象してしまうことであつた。²⁾

従来の教育評価論が前提としている知識観の問題に対して、構成主義は次のような知識観を提示する。知識は個人内のみに属するのではなく、その個人を取り巻く状況や環境と密接な関係にあるとし、知識は個人の内部にある客観的実在物ではなく、人びとの相互作用を含む社会や環境によって構築されるとするのである。そして、その構築過程は個人による能動的な活動だとされる。この構成主義に基づく教育評価、とりわけ学習評価へのアプローチは、既に多くの論者によって試みられてきたが、ここではそれを「構成主義的アプローチ」と呼ぶこととする。たとえば、昨今注目を集めているオーセンティック評価、ポートフォリオ評価、ダイナミック評価、あるいはルーブリックを用いる評価手法などは、人々の相互作用の役割を重視しているため、このアプローチに属するものと言えるだろう。³⁾

近年の教育評価をめぐる先行研究は、構成主義的アプローチを肯定的に捉え、それに基づく新しい教育評価の有り様を模索している。しかしながら、それらの研究において構成主義的アプローチが孕み持つ問題は、十分に検討されていないように思われる。構成主義的アプローチは、能動的に知識を構築する個人と、周囲の人びとや状況などとの相互作用を前提とする。それゆえ、学習主体である子どもも教育評価、つまり学習に関する自己評価の主体として関わることになる。³⁾ しかし、子どもの自己評価という想定には指摘されるべき問題がある。

したがって本稿では、構成主義的アプローチに基づく子どもの自己評価の問題の解明を目指す。ここで考察の視座として注目したいのが、ワイトゲンシュタインの後期哲学である。構成主義パラダイム登場の背景には、ヴィゴツキーやデューイなどの思想的影響があるとされている。⁶⁾ よって、構成主義的アプローチの考察にワイトゲンシュタインは適切ではないという印象を与えるかもしれない。しかし、彼らの思想は構成主義の有効性を強調する志向が強く、彼らの思想のみに依拠すれば、構成主義的アプローチの持つ問題を看過してしまう危険性があると思われる。反対に「ワイトゲンシュタインの後期哲学は教えることの困難」性に注目しており、⁷⁾ 構成主義的アプローチに内在する問題を深く捉えられるのである。

本稿は以下の流れで考察を進める。まずは、構成主義の特徴を概観し、その後、構成主義的アプローチにおける教育評価の特質を描き出す。そして、ワイトゲンシュタインの後期哲学に依拠しつつ、構成主義的アプローチの問題を指摘する。最後に、この構成主義的アプローチの問題にどのように対峙することが可能なかを提示したい。

二 構成主義とは何か

構成主義的アプローチの問題を指摘する前段階として、まずは構成主義の特質を概観する作業から始めたい。「構成主義」という言葉は様々な文脈で用いられる。論者によってその意味するところが異なることも多い。しかし、それでも構成主義の特質をいくつか指摘することは可能である。久保田によれば、その特質として以下の三つが挙げられるという。⁸⁾

(1) 学習の能動性

構成主義は、学習を学習者自身が知識を構築していく過程として捉える。学習は知識を受動的に記憶することでは

なく、学習者の解釈によって進む。学習者が主体的に学習活動に参加し、学習過程を自分自身で点検しながら、知識を構築していく過程と捉える。

(2) 知識の状況依存性

従来の知識観において、知識は客観的に実在するとされる。知識は状況と切り離すことが可能であり、状況とは独立した一般性を備えているとされる。しかし、構成主義において、知識は状況と不可分の関係にある。それゆえ知識は、特定の状況においてこそ学習者によって学ばれると構成主義は考える。

(3) 学習の相互作用性

構成主義は、学習が周囲の人びととの相互作用を通じて展開されると捉える。学習活動は他の学習者や教師らと切り離されて展開されるのではなく、常に学習者たちとの関わり合いの中で行われると捉える。この過程を通じて、知識とそれが置かれている社会的文脈において知識を捉え、周囲の人びとと間主観的な知識を構築すると構成主義は捉える。

つまり、構成主義は、次のような知識観あるいは学習観を支持する。知識とは、万人に共通の普遍的なものではなく、人や状況によって異なる相対的なものであり、学習とは、異なる知識を持つ人びとが相互に影響し合い、共に構築していく過程だと考えられるのである。

以上が、構成主義の特質だが、中でも注目したいのが(1)の学習の能動性である。この特質を反映した教育評価に対する構成主義的アプローチは、学習評価における子どもの自己評価の役割を強調する。本稿が検討を試みるのは、子どもの自己評価であるが、それはどのような意味において構成主義的アプローチと関連するのか。そのことをさらに詳しく考察していきたい。

三 教育評価への構成主義的アプローチ

三― 構成主義的アプローチの特徴 ― ポートフォリオ検討会を事例に ―

具体的に構成主義的アプローチに基づく教育評価のあり方を考察するために、ここではポートフォリオ検討会の事例を引用し、その後分析を行いたい。

この事例は、子ども中心主義の伝統を持つクロー・アイランド小学校の事例である。クロー・アイランド小学校は、アメリカのイリノイ州、ウイネトカ学区にある。ここはウォッシュバーンやパーカーなどの子ども中心主義教育の影響を強く受けており、学校全体でポートフォリオ評価法に取り組んでいる。¹⁰ 以下、引用する事例では、当時十歳の子どもが、六年間の記録から自分の成長を振り返っている。やや長くなるが一部割愛しながら引用する。¹¹

校長：さあどんなふうに始めたいですか。：

ローリー：これは一年生のときの思い出です。：とてもお気に入りの人形、クリスマスするときにももらったものです。：その当時の私は、赤ちゃんが驚くほど素敵なものだと感じていたのです。：

ローリー：（四年生のポートフォリオから）これは私の作文を振り返ったものです。：私が文章を書いて表現することが好きになった最初の頃で：それからほとんど多くの時間を書いて過ごすようになり始めました。：

ローリー：（五年生のポートフォリオから）これは私がとりくんでいる最近の作品です。未熟鬼についての研究レポートにとりくんでいます。：

校長：このトピックについて、あなたは何に興味をもっていますか。

ローリー：私は小児科医か保育士になることについて知りたいと思つて：そして今振り返つて：私はとても赤ちゃんに興味をもっていることを発見したし、一年生のときからその興味が呼び戻されています。

校長：あなたはそのことに影響を受けて高校でコース選択しますか。

ローリー：はい。…私は保育士か教師になろうと考えています。もし教師になったら、その方面からこのことをもっとたくさん学んでいきたいと思っています。

このポートフォリオ検討会では、校長とのやり取りを通じて、ローリーが自らの能力あるいは適正を認識していく過程がはっきりと看取できる。ローリーの自己評価の過程には、構成主義的アプローチの特質が顕著である。それは、少なくとも以下の四点である。

第一に、この検討会を通じて、ローリーの能力あるいは適正が可視化されていることである。もし検討会が存在しないならば、ローリーがどのようなものに関心を抱いてきたのか、また取り組んできたのかなどが可視化されなかったかもしれない。ローリーのポートフォリオに記録されている「お気に入りの人形」、「私の作品」、また「未熟児についての研究レポート」などの物的証拠によって、少なくとも校長とローリーの間では、ローリーの能力あるいは適正が可視化され、構築されている。

第二に、ローリーの能力あるいは適正が選択的に明示されていることである。おそらくは、ローリーが関心を払ってきたことや取り組んできたことは他にもあるだろう。だが、この検討会ではローリーの記録と校長の質問によって、ローリーが「文章を書いて表現することが好き」なこと、「とても赤ちゃんに興味をもっている」こと、などが選択され、「高校でコースを選択」する際の能力あるいは適正として位置づけられている。

第三に、ローリーの能力あるいは適正が、校長によっても評価されていることである。ローリーはポートフォリオを単独で振り返り、自らの能力あるいは適正を判断してはいない。そこでは校長の示唆が重要な役割を果たしている。たしかに、ここで校長自身は「とても赤ちゃんに興味をもっている」ことが、「保育士か教師」を目指すことに十分な能力あるいは適正であると明言してはいない。しかし、少なくともローリーが「保育士か教師」を目指すことに反

対してはいない。もし、ポートフォリオの記録とローリーの能力あるいは適正との間に矛盾があれば、そこで校長は否認したり疑問を付したりすることができる。それでも校長は一切反論することはない。つまり、差し当たりは校長にとっても、ローリーの自己評価は容認し得るものなのである。

第四に——そしてとりわけここに注目したいのだが——ローリーの能力あるいは適正の判断が、ローリー自身によって自己評価されていることである。ローリーは自らの記録を自らの言葉で説明している。そして、確認される限りでは最終的にローリーは、「保育士か教師」を直指することを表明している。無論、校長の質問に触発された面はあるが、しかし、それでもローリーは能動的に自らの能力あるいは適正を構築している。学習者によって能動的に知識を構築していくという構成主義の特質がよく現われているといえるだろう。¹³⁾

この事例は、学習者が状況あるいは人びととの相互作用によって、能動的に知識を構築していく過程を表している。

三―二 構成主義的アプローチの問題

しかし、ここで一つの疑問を提示したい。果たして、子どもの自己評価は成立し得るのだろうか。たとえば、赤沢は次のように構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価が孕む問題を指摘している。¹⁴⁾

教師による評価を子どもの自己評価で代用してしまうと、子どもの側としては、この自己評価も通知表の評点を決める一種の「テスト」と見る論理が働き、悪い意味での「自己防衛」(不当に甘く評価する)がおこると考えられるからです。…自己評価を優先することは、一見「子ども中心」の評価に見えますが、学習の状況を総合的に把握する努力を放棄した、たんなる子どもへの「迎合」にすぎません。¹⁴⁾

ここで赤沢は、子どもの自己評価が「テスト」の一種と位置づけられることで、実際には教師の評価へと変質して

しまい、学習の状況が総合的に把握されていない不当な評価を下してしまう危険性を指摘している。先の事例にひきつけて言えば、ローリーは校長の質問を「テスト」の一種として感じ、それに叶うように自己評価を行った、ということになる。したがって赤沢は、子どもと教師との「差異」をいずれかの評価を優先させることで解消するのではなく、「教師による評価と子どもによる自己評価とを明確に区別」し、なぜ差異が生じたのかを両者で検討しあうことの重要性を説いている。¹⁵⁾

本稿も子どもの自己評価と教師の評価とを区別し、その差異を安易に解消すべきではないという赤沢の論旨には首肯する。だが、両者を区別し、その差異を簡単に解消しないことは、一見するよりも困難である。先のポートフォリオ検討会では、校長の暗示的な評価とローリーによる自己評価との間に、顕著な相違はなかった。しかし、両者に相違がないからといって、校長とローリーとが同様の評価を行ったとは限らない。ローリーは校長の教育的意図を読み取って、それに合わせただけかもしれないからである。

たとえば、次のようなことがポートフォリオ検討会で起きたらどうだろうか。ローリーが自らの記録を振り返りつつも、「保育士か教師」になりたいと表明しないのである。「未熟児についての研究レポート」、「文章を書いて表現すること」に対する肯定的感情を理由に、幼児教育の研究者になりたいと表明するのである。仮に、このとき校長は、ローリーを「家庭的」な「女性」と見なしており、その先入観に基づいて研究者へのコース選択を考え直すように迫るかもしれない。そうしてローリーは研究者への道を断念し、「保育士か教師」を目指すかもしれない。

たしかに、このような仮定は穿った見方かもしれない。しかしそれでも、子どもの能動的な構成過程と見えたものは、教師の（暗示的に）要求するパフォーマンスに従っていたものかも知れず、その意味において子どもの学習がまったく能動的に行われないうちかもしれない可能性は残る。つまり、一見すると子どもの自己評価に基づく評価が、実は教師の評価でしかない危険性があるのである。

さらに「教師がもつ評価基準と子どもがもつ評価基準」とのずれが、ポートフォリオ検討会を通じても解消されな

い場合、どうすればいいのだろうか。もちろん、「教師と子どもの評価のつき合わせ」を行い、「子どもが適切な評価基準に基づいて自己評価を行うことができるように指導する」ことが現実的であろうし、その指導が「子どもに学力を身につけさせる上では不可欠」な場合もあるだろう。だが、それは構成主義的アプローチの重要な特質である、学習者、つまり子どもの自己評価と著しく抵触するのではないか。教師の「指導」によって、ポートフォリオ検討会が、単なる「テスト」に変質してしまう危険性があるのではないか。

この子どもの自己評価に孕む問題を、ワイトゲンシュタインの思考実験はより鮮明な形で指摘している。しかも、その先駆的な指摘は、自己評価の問題のみならず、その問題とどのように向き合うべきかをも示唆しているのである。以下では、そのことを考察したい。

四 ウイトゲンシュタインの思考実験からみる自己評価の困難性

四一 規則のパラドックス

ワイトゲンシュタインは、彼の後期哲学の名著とされる『哲学探究』第一部第一八五節において、教師と生徒の奇妙なやりとりの場面を次のように想定している。なお、この節を読みやすくするために、引用に際しては適宜改行を行っている。

今、生徒に1000以上のある数列（たとえば「+2」）を書き続けさせる。

——すると、彼は1000、1004、1008、1012と書く。

私たちは彼に「よく見てごらん、何をやっているんだ！」と言う。

——彼には私たちが理解できない。私たちは彼に「つまり、君は2を足していかなければいけなかったんだ。

よく見てごらん、どこからこの数列を始めたの！」と言う。

——彼は「ええ！でもこれでいいんじゃないのですか。僕はこうしろと言われたように思ったんです」と答える。

——あるいは、彼が数列を示しながら「でも僕は同じようにやってきているんです！」と言ったと仮定せよ。

——この時「でも君は……が分からないのか」と言い、——彼に以前の説明や例を繰り返しても、何の役にも立たないだろう。

——私たちは、そのような場合に、ひよっとすると次のように言うかも知れない。この人間は、ごく自然に、あの命令を、私たちの説明に基づいて、ちょうど「1000までは常に2を、2000までは4を、3000までは6を、というふうに加えていけ」という命令を私たちが理解するように理解しているのだ、と。¹⁷

教師は生徒に対して「+2」の足し算を書き出すように指示を与える。生徒は教師の指示どおり「2、4、6、…」と順調に続ける。教師は生徒が「+2」の規則を獲得したと安堵するが、書き出す数が1000を越えたところで教師は動揺する。生徒は「1000、1002、1004、1006、…」ではなく「1000、1004、1008、1012、…」と書いたのである。

教師は「君は2を足していかなければいけなかったんだ。よく見てごらん」と生徒の誤りを指摘するが、生徒は誤りを改善しない。むしろ改善するどころか「でもこれでいいんじゃないのですか。僕はこうしろと言われたように思ったんです」と答える。すなわち「でも僕は同じようにやってきているんです！」と教師の指示どおり「+2」の規則に従っていると強弁するのである。

この生徒は私たちの目には、教師の指示を次のように解釈したように見える。「ごく自然に、あの命令を、私たちの説明に基づいて」、「1000までは常に2を、2000までは4を、3000までは6を」という命令を私たちが理解するように理解している、と。つまり、「どのような行動の仕方もその規則と一致させることができる」のであり、

また「矛盾させることもできる」ために、「規則が如何なる行動の仕方をも決定することができない」のである。

教師がどのような規則を教へても、生徒は教師の意図する規則に必ず背くことができる。また、反対に生徒がどのような計算を行ったとしても教師の与えた「+」の規則と一致させることができるだろう。それゆえ、規則には「一致も矛盾も存在しない」¹⁸ことになってしまう。これが「規則のパラドックス」である。

さて、この思考実験は、そもそも子ども自己評価を論ずる文脈で展開されていない。またウイトゲンシュタインは、教育に特別の関心を払って、上述のようなやり取りを想定しているのでもない。だがそれでも、子どもの自己評価の問題を描き出すための重要な手がかりを与えてくれている。

四―二 「規則のパラドックス」の教育的含意

「規則のパラドックス」という思考実験の重要な含意の一つとして、生徒の誤りを証明できないことが挙げられる。私たちの常識に鑑みて、この生徒は明らかに足し算を理解していない、あるいは誤って理解しているように映る。にもかかわらず、生徒の誤りを教師は論理的に説得できない。生徒が自分の行為こそ規則に従っていると解釈し強弁するとき、教師には生徒を論駁する手立てがないのである。たとえば「1000を超えても2ずつ増える」と教へても、10000以上の場合や100000以上の場合が再び問題として立ち上がり、解釈に次ぐ解釈を行わなければならない。理論上、教師と生徒との不毛なやりとりは永遠に続き、説得の試みは無限遡行に陥ってしまう。

ウイトゲンシュタイン研究者の永井は、「規則のパラドックス」が教師の権力性を描き出しているという。¹⁹教師は共同体の代弁者であるため強い権力を持つが、子どもはそうではない。子どもの「1000、1004、1008、1012、…」という解釈は、教師の属する共同体の解釈には一致しない。したがって「1000、1002、1004、1006、…」と書くように訂正されるのである。これは「1000、1002、1004、1006、…」と続ける規則が数学的な真理であるからではない。永井は次のように述べている。

共同体が支援しているという確信に支えられた先生（職業教師の場合は殆どそうであろう）は強い立場に傾き、逆に、共同体に対して何かを教えなければならぬはめに陥った先生（天才的な科学者や思想家の場合がそうなりがちである）は弱い立場に傾きがちである。²⁰

つまり、逆に「10000、10004、10008、10112、…」と続けることが正しいような共同体が存在するならば、そこでは「10000、10002、10004、10006、…」と続けることが誤りとなる。特定の解釈の正当性は、その真理性から導かれるのではなく、共同体を代弁しているか否かに存する。そして、「職業教師の場合」は共同体の支援を獲得し、子どもはそうではない。したがって、教師の解釈が優先され、子どもの解釈は——教師のそれと矛盾する場合——修正の対象となるのである。

永井の解釈に基づく「規則のパラドックス」の含意を、子どもの自己評価と関連させるとどうなるか。それは子どもが自己評価が、教師の評価と矛盾する場合、一方向的に子どもが修正されるということである。子どもが独自の解釈に基づいて数列を展開し、かつ、それが教師のそれと矛盾をきたすとき、矛盾はどのように解消され得るのだろうか。たしかに実際には、ウイトゲンシュタインの思考実験にみられるような矛盾は、ほぼ発生しないであろうし、仮に発生するとしても教師による説得の試みが功を奏するだろう。だが、永井も指摘するように、最終的な「正しい」解釈の「決定権は大人に」あり、子ども「本人にはない」と考えられる。²¹したがって、ウイトゲンシュタインの「規則のパラドックス」が示唆するのは、子どもの自己評価が教師の評価と矛盾し、かつ、それが解消されない場合、教師の評価を優先させることによって矛盾は解消される性質のものだということである。

もちろん、これはウイトゲンシュタインが展開した思考実験であり、教育という事象を過度に単純化しているという誇りを免れることはできない。ただそれでも、一面では教育評価における子どもと教師との非対称性を指摘してい

ると言えるのではないか。²²⁾仮に、件の生徒が自らの解釈を一步も譲らないとすればどうなるであろうか。おそらく教師の一方的な評価が優先されるのではないか。

このことは構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価に対して、批判を突きつけることになる。構成主義は学習者の能動性を重要視しており、それは教育評価論の文脈において子どもの自己評価を重視することにつながる。しかし、子どもの自己評価は、教師の評価との間に矛盾を引き起こす可能性を孕んでいる。その矛盾を回避するために、評価の決定権は教師に委ねられがちである。この意味において、構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価は、既にして、教師の評価の許容範囲内に限定されているのである。

四一三 子どもの自己評価と教師の評価とを峻別する困難

「規則のパラドックス」は、子どもの自己評価に関して、もう一つ別の重要な含意を持つ。それは子どもの自己評価と教師の評価との峻別が困難なことである。

もう一度、先のやり取りを振り返ろう。教師は生徒に対して「+²」の足し算を書き出すように指示を与え、生徒は教師の指示どおり「2、4、6、…」と順調に続けていた。そして、生徒の書き出す数が1000を越えたところで両者の矛盾は顕在化したのである。逆から言えば、生徒と教師との矛盾は、1000を越えるまでは顕在化しなかったのである。生徒は独自の知識を構築しており、それは教師の意図したものとは異なっていた。にもかかわらず、1000未満の数列において違いは可視化されなかった。

この潜在性は、子どもの自己評価の過程においても伴う。先のポートフォリオ検討会を具体的な事例として考察しよう。校長の評価とローリーの自己評価との間に、顕著な矛盾はなかった。校長は質問をしながらローリーの能力あるいは適正が「保育士か教師」にあることを念頭に置いていたかもしれない。少なくとも「保育士か教師」がローリーに不適切だとは考えてなかっただろう。そして他方では、ローリーのほうも自らの能力あるいは適正が「保育士か教

師」にあると、過去のポートフォリオ記録に基づき、表明していた。

しかし、ローリーが本当に自己評価を行なったとは限らない。校長の発言を「テスト」の一種として感じ、ローリーは校長の評価に合わせただけの可能性がある。ポートフォリオ検討会の後に、ローリーは別コースを選択するかもしれない。一見すると、子どもと教師とが相互主体的に評価を下し、知識を構築しているように見えても、実は単に教師の評価が優先されているだけかもしれない。これは上述の通りである。

ここで更に指摘したいことは、その可能性は両者の評価が一致しているとき、顕在化しにくいことである。構成主義的アプローチは、子どもの自己評価の意義を強調し、子どもと教師との相互作用に焦点化しようとするが、逆説的にも、その過程において子どもの自己評価をまったく顧慮しない危険性を孕んでいるのである。赤沢が警句を発する、子どもの自己評価が教師の評価へと変質してしまう危険性は、円滑に教育的営為が行われている間は気付くことが困難であり、単に教師の心がけのみでは解消が困難である。教師の気付かぬまま、子どもの自己評価は「テスト」の一種に変質しているかもしれない。

小括しよう。ウイトゲンシュタインの思考実験は、構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価が、次のような問題を孕んでいることを明らかにした。第一に、子どもの自己評価がそもそも教師の評価の許容範囲内に限定されてしまっている可能性があること。そして第二に、教師の評価の許容範囲内に限定しているか否かは、円滑に教育的営為が営まれる場合、気付かれにくいことである。

五 子ども自己評価にむけて

では、ウイトゲンシュタインの思考実験に鑑みるならば、次のような帰結しか導けないのであろうか。すなわち一方では、そもそも教育評価と子どもの自己評価とは相反するものであり、教師による評価を最終的には優先するのみ

であるという帰結、あるいは他方で、子どもの自己評価を尊重することが、子どもの恣意的な学習を容認し、教育的営為を不可能にしてしまうという帰結である。

だが、これらにはあまりにも安易な帰結であろうし、ワイトゲンシュタインの教育的含意を狭めてしまってもいる。というのも、赤沢が示唆する子どもの自己評価と教師の評価とを峻別する方策は、実は「規則のパラドックス」に既に含意されているからである。たしかに、両者を峻別することは難しい。しかし、互いに両者が矛盾することで、子どもの自己評価は可視化され、それと対峙する教師の評価も可視化する。このとき初めて、教師は子どもの自己評価とどのようにして向き合い、どのように働きかけるのかを問われる。ここで永井が示唆したように、教師の評価を優先させ、子どもの自己評価を修正することもあるだろう。それでも、教師自らの評価を反省し、あるいは改善する余地は残されている。ワイトゲンシュタインは次のように述べている。

この場合の基本的な事実はこのとおりである。すなわち、私たちは諸規則や技術があるゲームのために確立する、ところが、それらの規則に従おうとするならば、自分たちが仮定していたようには上手くいかない、それゆえ、私たちはいわば自分たち自身の規則の中に捕らわれてしまう。…私たちが思いなし、予見した事とは違った事態が起きるからである。たとえば、矛盾が生じるならば、私たちはまさに「そうなるとは思ってもしなかった」と言うのである。²³

ワイトゲンシュタインは、この節でも教育評価について言及してはいない。だが「ゲーム」という比喩には、人間の相互作用の営みを展望しようとするワイトゲンシュタインの意図が込められており、構成主義的アプローチにおける教育評価論にも示唆を与え得る。

ワイトゲンシュタインは、ここで「私たち」が「諸規則や技術」を「確立」しゲームを行うと述べている。この「ゲー

「ム」とは、言語ゲームのことであり、「規則のパラドックス」に示されている数列を書き出すよう教えることも言語ゲームの一つである。思考実験に登場する件の生徒は「1000、1004、1008、1012、…」と続け、教師の「思いなし、予見した事とは違った事態」をもたらしめている。教師は「思ってもいなかった」と考えるかもしれない。つまり、「矛盾が生じ」、教師が「仮定していたようには上手くいかない」のである。

だが、ワイトゲンシュタインは矛盾を否定的に捉えていない。むしろ、矛盾は「自分たち自身の規則の中に捕らわれて」いることを反省する契機である。ワイトゲンシュタインは「矛盾というものの市民的な地位、あるいは市民的世界における矛盾の地位」の重要性を強調しているのである。²⁴

教師による評価は、子どもの自己評価と矛盾をきたすことがある。このとき、教師には、自らの評価に「捕らわれ」るのではなく、それを反省する契機がもたらされる。もちろん、そこで子どもの自己評価を一方的に修正することは十分にあり得る。しかし同時に、教師の評価を修正する可能性へも開かれている。そして、子どもの自己評価が教師へと働きかけるとき、能動的な学びによる学習の構築がなされているといえる。

パラドキシカルだが、教師の評価が機能しないときにこそ、子どもの自己評価の可能性が原理的に開かれるのである。まさに、ワイトゲンシュタインも述べているように、「矛盾を回避するために何をすべきか」というより、むしろ「もし矛盾に陥ったならば、何をすべきか」と問いを立てるのが必要なのである。²⁵

六 おわりに

本稿は構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価に内在する問題を、ワイトゲンシュタインの後期哲学を援用するかたちで、明らかにした。構成主義は子どもの能動的な知識構築の過程を明らかにし、そして、その過程における子どもの自己評価の役割を強調する。しかし、子どもの自己評価は、単に教師による他者評価でしかない可能性

があり、しかもその可能性が顕在化する余地も少ない。

しかしながら、それは子ども自己評価が不可能であることを帰結しない。ウイトゲンシュタインは、子どもと教師との間に矛盾が生じる可能性を示唆している。そして、その矛盾を契機として、教師の評価が反省され、子どもの自己評価の余地が生じ得る。逆説的にも、教師の評価が機能しないときにこそ、子どもの自己評価が可能となるのである。ウイトゲンシュタインの後期哲学を視座とすることで、本稿は構成主義的アプローチの原理的な問題を析出すると同時に、それに対する応答のあり様を切り開いたのではないだろうか。

参考文献（注に挙げられているものを除く）

- Baker, G. P. & Hacker, P. M. S., "Understanding and Ability", *Wittgenstein, Meaning and Understanding: essays on the Philosophical Investigations*, Vol. 1, Chicago: University of Chicago Press, 1980, pp.321-346.
- Macmillan, C. J. B., "How Not to Learn: Reflections on Wittgenstein and Learning", *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 14, 1995, pp.161-169.
- 上野直樹「言語ゲームとしての学校文化」佐伯胖／汐見稔幸／佐藤学編『学校の再生をめざして——学校を問う——』東京大学出版会、一九九二年、五一—八一頁。
- 上野直樹『仕事の中の学習——状況論的アプローチ——』東京大学出版会、一九九九年。
- 久賀隆之「構成概念としての「能力」に関する考察」中国四国教育学会『教育学研究紀要（CD-ROM版）』第五三巻、二〇〇七年、二二二—二二七頁。
- シェフラー、I.、村井実監訳、生田久美子／山口栄一／大江正比古／舟山俊明／松丸修三訳『教育から見た知識の条件』東洋館出版社、一九八七年。
- 松下佳代『パフォーマンズ評価——子どもの思考と表現を評価する——』日本標準、二〇〇七年。

注

- (1) 無論、思想的背景のみが理由で教育評価論が活況にあるのではない。日本におけるその制度的背景には、二〇〇二年度の指導要録改定による目標に準拠した評価の導入が挙げられる。いわゆる「相對評価」から評価のあり方がシフトし、それをめぐって多くの研究論文や著作が産出されているのである。本稿は、教育評価論に哲学的考察を加えることを目的としているため、このような制度的背景の検討は割愛した(木村元「教育課程改革の現代的な論争——教育目標・評価論の視点から——」『一橋論叢』第一一八巻第四号、一九九七年、四六一―六四頁。藤岡秀樹「教育評価の動向と課題」『教育目標・評価学会紀要』第一四号、二〇〇四年、三一―一〇頁。福島裕敏／久富善之「『評価の時代』を生きたる教育目標・評価研究」『教育目標・評価学会紀要』第一四号、二〇〇四年、三八―四一頁)。
- (2) ギブス、V. C.、鈴木秀幸訳「新しい評価を求めて——テスト教育の終焉——」論創社、二〇〇一年、二五―二七頁。
- (3) このように教育評価の手法を分類することは、いささか粗雑であるとの諷りを免れることはできないであろう。ただそれでも、教育評価論の変遷をたどるならば、現在の研究動向は大枠において構成主義のパラダイムにあると言える。教育評価論の変遷については、以下の論考に詳しい。北川剛司「教育評価における妥当性・信頼性に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第五七号、二〇〇八年、九九―一〇四頁。田中耕浩「教育評価」岩波書店、二〇〇八年。平田知美「教育評価研究の動向と課題に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第五七号、二〇〇八年、八三―九〇頁。
- (4) たとえば、以下のような論考が挙げられる。加藤浩「もう一つの教育評価——状況内評価の活用に向けて——」『人工知能学会誌』第二三巻第二号、二〇〇八年、一六三―一七三頁。北川剛司「コンテンツ・リテラシーとしての書く力の評価に関する研究——自然主義的アプローチを中心として——」『日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」』第三二巻、二〇〇六年、四九―五九頁。平田知美「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」』第三三巻、二〇〇七年、一三一―二四頁。二宮裕之「数学の学習評価をとらえ直す——教育評価の重層性・双方向性に着目して——」『埼玉大学学紀要』(教育学部)第五八巻第一号、二〇〇九年、一―八頁。

- (5) 構成主義的アプローチに基づく教育評価は、必ずしも子どもの自己評価に限定されない。グーバとリンカーンもまた構成主義的アプローチによるプログラム評価を論じているが、評価主体は子どもあるいは教師に限定されず、広く「ステイクホルダー」呼ばれている(註北川、二〇〇六年)。しかし、従来の知識観への批判としての構成主義は、学習主体の能動的役割を強調している。したがって、子どもの自己評価は重要な役割を果たすことになるし、少なくとも不可欠の要素である。
- (6) ヴィゴツキーとデューイの名を併記することには慎重であるべきである。だが、本稿では広義の意味において「構成主義」を用いるため、両者の関係性に関する議論は割愛した(註古屋恵太「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ——「活動」概念の導入は何をもたらすか——」東京都立大学人文学部編『人文学報 教育学』第三六巻、二〇〇一年、六三一—八二頁)。
- (7) 今井康雄「情報化時代の力の行方——ウイトゲンシユタインの後期哲学を手がかりとして——」『教育学研究』第七三巻第二号、二〇〇六年、四頁。
- (8) 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、二〇〇〇年、二八一—二九頁。
- (9) ポートフォリオはいくつかの種類に分類されることがある。たとえば西岡によれば、ポートフォリオには「基準準拠型ポートフォリオ」、「基準創出型ポートフォリオ」、そして「優良作品集ポートフォリオ」の三種の種類があるという(西岡加名恵「教科と総合に活かすポートフォリオ評価法——新たな評価基準の創出に向けて——」図書文化、二〇〇三年、六七頁)。ただそれでも、ここでポートフォリオに注目するのは、「子どもに学習と評価の主体性を与えるところに、ポートフォリオ評価法の本質がある」(同上、二四八頁)と考えられ、その本質は構成主義的アプローチの特質を析出するのに適しているためである。
- (10) 西岡、同右、二二三頁。
- (11) Hebert, E., *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us about Learning and Assessment*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001, pp.113-115.
- (12) これは二宮が強調する「メタ認知」の過程である(二宮、前掲)。
- (13) 他にも、以下の論者が同様の問題を指摘している。高木啓「構成主義的授業における評価の問題——『自己評価』概念を手がかりに——」中国四国教育学会『教育学研究紀要(CD-ROM版)』第四九巻、二〇〇三年、五二—五六頁。

- (14) 藤田剛志「構成主義的見解に基づく『評価』の問題」日本科学教育学会『年會論文集』第二〇卷、一九九六年、一九一—二〇頁。
- (15) 赤沢早人「子どもの自己評価をとりいれた通知表」田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房、二〇〇五年、一六三頁。同右。
- (16) 西岡、前掲、五五頁。
- (17) Wittgenstein, L. "Philosophische Untersuchungen", G. E. M. Anscombe u. R. Rhees (Hrsg.), *Wittgenstein Werkausgabe, Bd. 1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1953=1984, § 185. (藤本隆志訳「哲学探究」『ワイトゲンシュタイン全集八』大修館書店、一九七六年。)
- (18) Wittgenstein, *ibid.*, § 201.
- (19) 「規則のパラドックス」に関する教育学領域における先行研究には、丸山の先駆的な議論が挙げられる。丸山は、柄谷行人やクリプキのワイトゲンシュタイン解釈から、教育に潜む暴力性を指摘している。本稿では、これらの議論の解釈の系譜に従う(クリプキ, S., 黒崎宏訳『ワイトゲンシュタインのパラドックス——規則・私的言語・他人の心——』産業図書、一九八三。柄谷行人『探究Ⅰ』講談社学術文庫、一九九二年。丸山恭司「教育において〈他者〉とは何か——ヘーゲルとワイトゲンシュタインの対比から——」『教育学研究』第六七巻第一号、二〇〇〇年、一一—一九頁。)
- (20) 永井均「教えることのパラドックス——『学校文化と生徒人格』序説——」『魂』に対する態度』勁草書房、一九九一年、一〇六頁。
- (21) 永井均「ワイトゲンシュタインの〈感覚〉とクリプキの〈事実〉」「理想』第六三四号、一九八七年、四九頁。
- (22) グーバトリンカーンは、評価主体を子どもあるいは教師に限定せず、保護者や地域の人々も含め、広く「ステイクホルダー」呼ぶ。だが「ステイクホルダー」という呼称は、子どもと教師との間にある非対照的な関係を不可視化してしまう危険性がある。
- (23) Wittgenstein, *ibid.*, § 125.
- (24) Wittgenstein, *ibid.*, § 125.
- (25) Wittgenstein, L. "Zettel", G. E. M. Anscombe u. G. H. v. Wright (Hrsg.), *Wittgenstein Werkausgabe, Bd. 8*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967=1984, § 688. (黒田亘／菅豊彦訳「断片」『ワイトゲンシュタイン全集九』大修館書店、一九七五年。)