

長野教育文化会議

2021-07

主体的な学びと評価のあり方について

—『資質・能力』支配の教育政策に対抗する

佐貫浩 (法政大学名誉教授)

◇今回の「講演」の狙い

- ① 「評価」という行為の原点をとらえる
- ② 評価のシステムの全体構造の把握。
- ③ 「評価による支配の構造」展開を把握する
- ④ 「資質・能力」規定が評価をどう組みかえるのか、その問題点を明らかにする
- ⑤ その中に教育的価値実現の評価のあり方、システムを対抗的に立ち上げるための見通しを明らかにする。
- ⑥ 教育実践における評価と人格への働きかけの論理を明確にする。

評価は人間の主体的行動には必ず伴うものである。判断は評価なしには行えない。対象の評価を通して人々はその対象へ働きかける。自己評価は自己の自立と自己形成の意識化に欠かせない。しかし評価を通して人は「外」からの要求、支配、圧力にさらされる。評価を真の意味で使いこなし、対応し、評価主体として生きることが、自己を確立するために、また真の共同を形成するために、欠かせない。教育は、この評価を意識的な方法として使う営みである故に、評価についての深い理解を必要とする。

(一) 評価の基本的な、複合的、対抗的構図

実は評価は非常に複合的、対抗的、構造的、相互浸透的に機能している。その全体構造を把握しておかなければ評価についての見方は一面化せざるを得ない。次の四つの評価のメカニズムが回転している

- 1) 子どもの**発達を支える評価**。教育的価値探究の評価サイクル。
- 2) **配分の評価**。その評価に合わせて、仕事、地位、配分、等が決定され、そのメカニズムを介して、社会の必要と個人の能力形成とが調整される。
- 3) **教育の公共性を担保する評価**。この評価システムを介して、公教育が人々の、あるいは社会の要求と結合される。
- 4) **支配としての評価**。特に新自由主義社会は、人々の行動規範を規律し、それへの適応度——「主体的」適応度——を評価し、PDCA サイクルで、人々を緻密かつ権力的に支配する。支配は評価のシステムに内在化されて強直、緻密、「客観的」に貫徹される。

(1) 子どもの権利保障、そして教育実践の再帰的改善評価としての評価サイクル ——(以下、「発達を支える評価」と呼ぶ)

まず、教育という仕事を、純粋な子どもの発達とその権利実現主体の育成の過程と把握するならば、教育における評価サイクルは、強固な基盤を持った教育学的価値探究サイクルとも言うべきものとして存在している。そしてこの評価のサイクルにおいて働く評価は、全体として形成的評価という性格において把握される。それをさらに区分してみると以下のような要素において把握される。

- | | |
|---|---|
| <p>①教師による子どもの「評価」——授業、指導過程に関わる評価</p> <table border="1"><tr><td><p>1) 働きかける対象（子ども・子ども集団）に対する評価（＝課題把握のための評価、診断的評価）</p><p>2) 学びと教授に対するプロセス評価。授業過程における状況——子どもの状況、授業のありようそれ自体への評価、授業展開への判断、等の評価。<u>「人格と学力の結合」を含む</u></p><p>3) 結果としての子どもの到達度の評価——次の授業への「診断的評価」へと結合）</p></td></tr></table> <p>②教師による子ども・子ども集団の評価——<u>人格的關係についての評価</u>——学級作り、生活指導、あるいは個別指導（カウンセリングを含む）</p> <p>③子ども自身による「自己評価」</p> <p>④教師の再帰的「自己評価」&教師集団による共同的评价</p> <p>⑤学校・教師集団に対する社会的評価——親・地域、あるいは教育行政による評価</p> | <p>1) 働きかける対象（子ども・子ども集団）に対する評価（＝課題把握のための評価、診断的評価）</p> <p>2) 学びと教授に対するプロセス評価。授業過程における状況——子どもの状況、授業のありようそれ自体への評価、授業展開への判断、等の評価。<u>「人格と学力の結合」を含む</u></p> <p>3) 結果としての子どもの到達度の評価——次の授業への「診断的評価」へと結合）</p> |
| <p>1) 働きかける対象（子ども・子ども集団）に対する評価（＝課題把握のための評価、診断的評価）</p> <p>2) 学びと教授に対するプロセス評価。授業過程における状況——子どもの状況、授業のありようそれ自体への評価、授業展開への判断、等の評価。<u>「人格と学力の結合」を含む</u></p> <p>3) 結果としての子どもの到達度の評価——次の授業への「診断的評価」へと結合）</p> | |

補足すればこの評価サイクルにとって最も重要なことは、

- | |
|---|
| <p>①子どもの権利の実現という構え、</p> <p>②教師の専門性の保障、</p> <p>③<u>評価におけるコミュニケーション的、教育的、自己評価形成的な伝達</u></p> |
|---|

◇重要なことの一つは、この評価においては、子どもの認識や態度などについて、教師は深く分析し、評価し、それを自らの教育実践の「再帰的評価」へとつなげるということである。そのためには専門性の保障が欠かせない。

◇ここでの評価は、単なる知識の獲得、技能やスキルの達成に止まらず、子どもの態度や感情までもを評価し、学習と結合する。すなわち人格の評価も行うのである。ただし、ここで行う評価は、それらがどれだけの「価値」があるかというある基準に照らしての「上下関係」を「評価」するものではない。その子どもが獲得すべき知識や理解、技能やスキルについて、それがどこまで出来ているか、**子どもの人格に結合された認識や価値の意識と科学や文化とがどう結合される必要があるのか**、困難はどこにあるのか、学習の新たな展開にとって必要な課題は何か、等々を「見通す」ための評価である。その子どもの発達の現段階や直面する困難、教師の働きかけのあり方などを「見通す」ための評価である。従って**この「評価」は、新たな仮説に基づく「授業計画」（授業の調整）へと結合されるべきもの**となる。

◇もう一つの重要なことは、とりわけて今日、子どもの人格の発達、その矛盾の性格を把握できる専門的知識、スキルを身に付ける必要があるという点である。その領域における評価の力量は、その専門的な力量、スキルの深さと結びついている。いじめについての理解、発達障害についての理解、人間の共同性についての理解、などが教師に求められている。ケアについての思想や技法についても、不可欠になってきている。その知識や経験の

深さは教師の子どもを「評価する」（理解し、どう働きかければ良いのかを見通す評価）力量を高めてくれる。**教師による評価の深さ、正統性は、その専門性に依拠している。**

◇子ども自身の「自己評価」力をいかに獲得させるかが重要な教育の課題となり、また子どもの達成目標となる。別の言い方をすれば「自己評価」力の形成は重要な教育目標そのものである。——**「子どもが自分に対して方針をもてるようにする」（石田和男）**。教育評価の究極の目標は、子ども自身による「自己評価」を発動させ、子どもが抱く目的と自己の力量や知識、スキル等との間の緊張的な自己評価を成立させることにある。

(2) 「配分的評価」という評価サイクル

配分的評価とは具体例で言えば、高校や大学入試において行われる評価、或いは会社などにおける採用試験において行われる評価、或いは各種の資格獲得において行われる評価などがそれにあたる。労働に対する評価もそういう側面を併せもっている。重要なことは、この配分的評価は、その社会の「配分」がもつ性格、社会的性格を深く反映することである。配分的評価の特徴と構造は以下のようなものである。

①この配分的評価は、社会の側の人材要求、能力要求に沿って自己を形成するように求めるメカニズムとして働く。その点では社会と個人とを繋ぎ、或いは社会の側からの労働の必要と個人の労働能力形成とを繋ぎ、個々人を社会化する重要な機能を持つ。その意味ではこの**配分的評価サイクルは、社会にとって欠かせないものとなる。**

②「絶対評価」形式のもの——例えば運転免許資格、教員免許などのケース——には、社会的需要との関係が組み込まれていないが、社会的需要との関係が組み込まれた配分の機能を持つとき、その評価は基本的には競争的配分に対応した順位評価という性格を持つ。社会が格差的で競争的であれば、この配分的評価は競争的評価という性格を強める。

②そこでの「配分」は、社会的な配分に直接に連動して、その評価によって、その社会的な配分のある位置が割り当てられ、社会の配分それ自体の問題性は問われない。**配分的評価獲得の競争は、結局、社会の特定の配分の歪み——多くの場合差別や生存権保障を欠いた社会の側の配分の歪みや矛盾——の下で、サバイバル競争として意慾され、その結果、個の配分的評価のメカニズムを介して、競争の教育が推進されていく。**

③このメカニズムを介して、**社会の配分の特定の性格、その矛盾や問題性が、学力のあり方、子ども・若者の教育の場へと浸透して教育の性格を歪め矛盾化する。**だから学力競争の歪み、その重圧化、差別性、自己責任化等の克服は、社会の配分の方法そのものの改善、矛盾の克服という「改革」を不可欠とする。子どもを成長させ、発達させたはずの評価が、自分のダメさ、価値のなさを証明する評価へと変質する。そのような「転倒」を不可避にもたらす勉強へと子どもを追い込まないといけない競争の土俵の下で、学ぶことが人間破壊をも引き起こしてしまう矛盾のなかに子どもを追い立てなければならなくなる。学力競争の矛盾は競争に勝つ抜く個別努力によっては絶対に克服されない。そしてその矛盾は、先に触れた教育的価値の実現を目的として行われる「教育的評価」と矛盾し対立する局面を多く生み出す。

この配分的評価のメカニズムは、戦後高度経済成長期に、日本の教育を、世界に例を見ない大衆的学力競争社会を展開させる力学として働いたのである。そして新自由主義下の雇用格差、それによる格差貧困の拡大は、この配分的評価を、より一層残酷で、非人間的なものとし、教育競争を過酷にしているのである。この悪循環を断ち切るためには、社会そのものの格差・貧困構造を克服・変換しなければならない。**他者に勝つ競争をいくら高度なものにしても、学力点数を上げる「努力」をいくら強めても、全体としての矛盾は全く解決されない。**

(3) 公共性を成り立たせる評価システム

教育に関わる評価には、公共性を成立させるメカニズムとしての評価がある。古典的な国家教育権の下で成立する公教育は、それが公教育として正統的なものであるのかどうかは、権力の目的とその実施の手續きに即して、国家の側から判断(評価)される。それに対して、何らかの形で、公教育制度が教育独自の論理を組み込んで、国民の一定の参加・関与を伴って実現される時——それは公教育が民主的な仕組みに依拠して運営されるようになることを意味している——には、それが公教育にふさわしいものとして機能しているのか、どうか、その参加・関与それ自体の中(過程)で、吟味され「評価」される。いわばその参加と関与の過程自体の中に、公教育に対する再帰的評価が組み込まれていると見ることが出来る。

公教育は、教育というものが現代社会の諸機能と深く結合されて一定の役割が期待されている故に、その「役割」を果たしているかどうかという評価を、社会全体から受けることを避けることは出来ない。そしてその要求に応えることが出来ないときには、公教育は失敗したものとして教育改革が求められることとなる。今かりにこのような評価のありようを公教育への「社会的評価」とするならば、そういう「社会的評価」は公教育が成立したときから——従って国家教育権の下の公教育においても——存在していたとみることが出来る。しかし、戦後の経済の高度成長期から、そういう「社会的評価」が次第に大きな意味を持つようになってきた。経済的な競争社会の下で、教育の場は激しい競争の舞台となり、人々はその競争に勝ち抜く場として教育に大きな期待を抱くようになっていったことが背景にある。しかしそういう「社会的評価」を良い教育を求める「市場」の論理として公教育改革と結合する戦略によって、教育の公共性の様相が大きく一変することとなった。公教育が公教育として成立しているかどうかは、公教育を組織化していくそのプロセスの正統性に依拠するのではなく、結果を示す証拠(エビデンス)によって評価されるような仕組みが一挙に広まっていった。それは学校選択制や学力テストによる学校の達成の数値化による学校評価などとして展開するようになった。そしてそういう大きな公教育評価のシステムの一環として、子供の成績の評価、教師の評価などが位置づけられるようになってきた。

ここで押さえておく必要があることは、その中で評価は、教育の公共性を成立させる評価へと、変化しているということである。とするならば、現代においては、この教育の公共性(への同意、賛同)を調達する評価をどのように組織するかの視点を欠いては、公教育改革を進めることは出来ないという点である。ではそう言う公共性を調達する評価とはどういうものか。現に機能しているものを挙げるならば、以下のようなものがある。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①学校評価（イギリスの学校インスペクションなど） ②教員への評価（教師支配・統制の評価と結合している） ③学力テスト結果、成績比較 ④学校計画への参加における評価（学校協議会の議論などもそれにあたる） ⑤学校選択という形の「学校評価」 ⑥その他 |
|---|

しかし同時に重要なことは、その評価指標を国家が支配し、決定することによって、次に述べるような権力による公教育統制の仕組みとしての評価サイクルへと一体化させようとしていることである。われわれの課題として述べれば、この教育の公共性を成立させる評価のメカニズムをどうやって学校教育のあり方の中に組み込むかということである。その対抗がないときには、この公共性のエビデンスとしての評価は学テの成績や学校選択制などの市場的评价システムなどに占有されてしまうこととなる。

(4)現代における政治的支配システムを連結させる「評価」のメカニズム ——（以下、「新自由主義的統治としての評価」或いは「支配としての評価」と呼ぶ）

加えて、現代の評価システムの特徴を把握するためには、新自由主義政治において特別に構築された支配の方法としての評価システムをとらえておく必要がある。その評価においては、評価とは、支配のシステムと人間育成とを連結し、支配システムにふさわしい人材と規範、目的意識をもった人間の形成を、個々人に「意欲」させ、その支配のメカニズムを「公正」なものとして受容させる仕組みとして機能している。

1) このような評価のシステムは、能力主義という資本主義的な雇用システムを貫く原理によって展開し始めたものであるが、**新自由主義的な社会支配は、政治的統治のシステムの基本をこの評価システムに依拠して、展開しようとしている。それは政治権力の規範に従わないものを政治的に「弾圧」するような仕組みというよりも、人々が生き、働き、生活するあらゆる過程に従うべき規範を組み込み、その規範にどれだけ合致し到達できるのかを評価し、その評価に応じて処遇や「価値」の配分を行うという仕組みによって、人を管理し、方向づけ、「主体化」する。いわばフーコーの指摘するような環境管理による「主体化」の権力支配を展開する。そこでは「配分」は競争のなかでの評価に応じた公正なものとして、自己責任化され、生きるためにはそのシステムと規範にどれだけ競争的に同化出来るかを競わせられる。**

2) このメカニズムは、NPM と PDCA によって「科学的」に管理され、AI による緻密なデータ管理によってますます「公正」かつ「客観化」されていく。コロナ禍の下では、人々の生活過程までが行動ログとして掌握され、「望ましい行動」に対しては「ポイント」が配分されるような「監視社会」が、中国に見られるように、展開しつつある。現代社会に組み込まれつつあるこの評価のメカニズム、その構造、その戦略を読み解くことが不可欠になる。**（注1）（注2）**

3) 補足すれば、この、生きる空間の「環境」として張り巡らされた評価システムは、そこに生きる人間の行動様式と価値に耐えず働きかける緻密な価値的訓化と主体化のメカニズムとして働き続ける。新自由主義の「強さ」は、その場その場の行動や表現や行為に強力な意味を与え、生きるための方法として自覚化してしまうことにある。この意味の争奪戦において、新自由主義は実に強力かつ緻密かつ全面的である。今どう生きるか、その責任はどこにあるか、その空間で生き延びるためにどうすれば良いのか、どんな自分を作れば生き残れるか、どんな規制を今つかえば（演じれば）生き延びられるのか、価値の配分（獲得）を有利にするにはどうするか、等々。そしてそういう力で、人間の本質を統御し、方向づけ、破壊的な矛盾へと追いやっている。それを打ち破って、それに対抗する私たちの行動に新たな意味を発見できる新たな価値と意味のネットワークを張り直し、人間の本質の回復、実現を展望できるのか。そういう闘い、**価値の争奪戦に**、どうやって挑めば良いのか、そこに課題がある。教師と子ども、子ども同士、大人同士の関係にそういう新しいネットワークを作り出せるかどうか、教師の一挙手一投足が価値の争奪戦に参加する自覚を求められている。**評価とは何をどう意味づけ価値あるものとして選びとるかという、私たちの主体性を具体化する行為、方法に他ならない。その指標と規範の争奪戦がまさに根本的な生きるためと支配するためとの間の闘いとして展開しているのである。**

〔注1〕 NPM の性格に関しては、久保木匡介『現代イギリス教育改革と学校評価の研究』（花伝社、2019年、参照）。

〔注2〕 POCA の性格については旬報社『人間と教育』NO106「特集—教育は測れるか?」2020年夏号、参照。少し把握しておく。PDCA サイクルは、その方法だけを取り出せば、プラグマティックな労働や学習過程改善の方法となり得る可能性を持っている。しかし現実には教育のそれが適用される時には次のような決定的な問題性、歪み加わる。

- | |
|--|
| <p>1) PDCA サイクルは、そのサイクルで何を実現するかが最も重要な課題となる。学校に適用される PDCA のほとんどは達成すべき目標が、このサイクルの「外」から与えられる。そのことで、PDCA サイクルは一挙に、支配の目的を効率的に達成するメカニズムへと変質する。</p> <p>2) 教育実践というプロセスは、実現されるべき目標・課題、教育実践において行使されるべき教育的価値としての方法等々が、批判的に吟味され、再帰的に改善され、新しい教育的価値探究の過程でもある。そしてそこに不可欠なのが教師の専門性である。しかし PDCA は、提起された目標の絶対性によって、「再帰的評価による自主的改善」が拒否される。すなわち教育実践が拘束される。</p> <p>3) PDCA は同時のその結果に対する評価、人事考課、時には給与売文にも反映される。或いは指示に従うかどうかという「忠誠度」が評価される。いや「忠誠」組織のための道具へと PDCA が機能させられる。</p> <p>4) PDCA は、教師の集団の足並みをそろえるメカニズムとしても機能させられる。それはいわば共同性を管理し搾取するメカニズムとなる。自発的共同ではなく、上からの指示に共同で責任を背負う統制的共同を組織するメカニズムとなる。それに抗うものは、教師の共同を乱すものとして、上からではなく、横から批判される。その意味ではこれは支配への忠誠と献</p> |
|--|

身を求めるパフォーマンス評価システムに他ならない。

5) このような PDCA サイクルに対抗する私たちの方法は、教育実践に対する、その目標の再吟味も含んだ、反省的改善のシステムであり、教師の専門性と教育学研究、そして教師集団による学校教育の自治、自由のシステムである。

3) 教育において、このような評価による支配がシステムとして緻密に形成されてきた。それは以下の要素の構造化として展開している。すなわち、

①教基法改悪による「教育目標」既定の組み込み、学校教育法での学力規定
②学習指導要領による教育内容や達成目標の提示、法的拘束力という強制のメカニズム、
③教育振興基本計画によって行政や首長による教育目標の学校への提示、
④その「目標」に沿った校長・管理職支配の学校管理システム、
⑤学力テストによるその「達成度」評価、
⑥その評価による教師の人事考課、人事政策、の展開である。
そしてそれらの過程に PDCA システムが組み込まれている。

4) それらの円環を結ぶ評価システムの中を「流通」する教育が目指すべき「目標」「価値」は、大きく言って二つの力学によって決定されていく。一つは権力である。もう一つは市場からである。後者は、就職・採用というハードルが強力にその「基準」を提示する。あるいは教育政策において提示される各種の「コンピテンシー」もその内容を反映している。前者は教育政策や教育行政を通して方向づけられている。そしてそれらが数値化され、AI で処理・評価可能な形態を取ることによって、あたかも政治的支配から自立した、客観的基準であるかの様相を獲得する。そしてその評価の数値(偏差値)が社会的配分基準として機能するリアリティによって、評価は、数値という形態において、人々を意欲させ、目的を与え、そういう社会の格差的な配分の仕組みを受容させる。

重要なことはその評価サイクルを循環する、数値化によって「量」化された——量として示される価値——価値の選択の過程は、教育をいかに意味付け、その教育によって何を実現するか为目的の「選択」過程に他ならないということである。だからそこで特定の選択された価値が「流通」する評価サイクルそのものは、価値的支配サイクルとして機能するということである。

(5) 4つの評価サイクルの相互対抗性、相互規定の浸透性

この3種類の評価のシステムは、相互に規定し合う関係にある。その様相をいくつか描き出してみたい。

1) 第1の「発達を支える評価」は、強力な配分をめぐる競争のなか、競争の教育が展開する中では、次第に、この「配分的評価」の論理に乗っ取られて、学習それ自体が、この配分のための評価を獲得することを目的とした学び(勉強)へと置換されていく。

2) その力学が働く中では、学びの価値は、その発達それ自体、その発達によってより豊かにされた認識や活動それ自体によってあたえられるものから、競争においてい

かなる順位を獲得したかによってあたえられるもの——その競争の底辺におかれるときには、競争における敗北によって与えられる負の感情、敗北感、無力さなどとしてあたえられるもの——へと変化する。

3) 第3の公共性を成立させる評価が次第に独立した評価メカニズムとして機能し始め、新自由主義の教育改悪は、遂にこの評価システムを公教育としての同意を調達する中心的な方法へと組みかえた。その結果、市場的な評価を介して、競争への要求が教育改革を循環的に推進するような教育制度改革のメカニズムが起動している。

4) 第4の「支配としての評価」は、「配分的評価」や公共性を成立させる評価としても機能しつつ、同時に数値化された達成目標を効率的に実現する役割をになっているかの様相を併せもつ。そして子どもの学力を高めるための国家による公教育評価、教師評価などとして受容され、「支配としての評価」の側面を押し隠し、公教育における不可欠な国家の役割を果たすための「評価」としてある面「偽装」され、受容されていく。そういう性格を伴いつつ、国家による統制としての評価が、かつてない緻密さと権力性を持って展開していく。

5) 教育実践は、それ自体が、子どもと向き合い子どもの願いを実現するという側面をもたざるを得ず、そこを基盤に展開する「発達のための評価」のサイクルを立ち上げる。しかしそれは現在では上で述べた「配分的評価」との矛盾を含んだ関係を取り結ぶとともに、「支配としての評価」による統制を受けざるを得ず、それらの二重の対抗の中で、様々な対抗と変容を被る。それは教育的価値とは何かをめぐる激しい対抗となる。そしてその評価をめぐる対抗の中に、教育の公共性をめぐる対抗が進行する。

6) したがって、**私たちが追及すべき評価とは、これらの構造と対向の中で、子どもの「発達と権利実現のための評価」の実現を基本にしつつ、その土台に「配分的評価」の望ましいあり方を探究するとともに、「支配としての評価」の行使を、「国民の教育の自由」に基づいて、「発達のための評価」を支える国家関与、国家の責任を果たさせる関係へと組みかえていくことである。**

およそ以上のような構図が、今日における公教育における評価をめぐる構図となる。

(二) 評価の基本的な、複合的、対抗的構図

——新自由主義政策の展開のなかでの「評価」の変化と課題の

(1) 学力・人格を目標管理する政策の展開——評価政策の構造

この30年間のグローバル資本主義の下での新自由主義化が進展した。新自由主義は、その教育政策で、以下の3点を、中心的な目標とする。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① グローバル資本の戦略から要請される人材形成、② 国民が、現代のグローバル企業の論理や秩序を主体的に内面化し、それを自ら積極的に担うような意欲や価値観の形成、③ 軍事大国化を進める国家主義、排外主義的ナショナリズム、民主主義を後退させる強権的支配の体制に対し、国民の同意を調達すること |
|---|

新自由主義教育委政策の顕著な特徴は、これらの目的を実現するために、**学力の質を直接国家政策が規定し、その達成を国家が目標管理する方向**へ一挙にターンした点にある。2000年代から行政や教育に導入されたNPM（ニューパブリック・マネジメント）やPDCAシステムは、権力の設定する目標の達成度を数値評価して目標管理する行政の手法として導入された。その支配と管理は、それまでの、政策に抵抗する「違反者」「抵抗者」を発見して罰するといういわばピックアップ方式ではなく、**公教育の全ての内的プロセスを政策が実現しようとする価値と規範によって評価し、その達成度に「信賞必罰」**（総務相『新たな行政マネージメントの実現に向けて』（2002年5月13日）の**処遇を行う**という方法で遂行されている。それは、人間が働き生きるその根幹のプロセスに入り込んで、支配に同調させ、主体的忠誠的にその課題を担うものにより多額の賃金や職業上の地位を分け与える、緻密で、権力的な仕組みである。

新自由主義改革によって作り出された根本的変化の第一は、2000年代に入って、学力が権力によって「目標管理」される事態が出現したこと。これは権力が教育の内容的な価値を統制してはならないという規範を「別」の方法で突破したことを意味する。第二は教基法に「教育目標」として態度が規定され、学校教育法に学力についての規定が書き込まれ、それを教育学論として合理化するのが**「資質・能力」規定**である。

（２）「資質・能力」論と評価論の変質

教育学的に見れば、学力の質に関わって人格のあり方が大きく関わっており、その意味では人格レベルに存在する価値や態度と学力形成との関連を検討することは、不可避かつ積極的でもある。そのことからすれば、教師はその教育実践において、子どもの人格のあり様も、その学習に関わる人格の関与をより積極的に組織するために、評価する。そして「人格と学力の結合」を進める。そのような学習においては、その学習する科学に関わって人格の側に組み込まれている関心、意欲、価値の意識、動機の性格などが、学習する文化や科学と交渉するように組織される。そして教師はそれらを把握し、それらが学習といかに関係しているのか、それらがどのように意識化され、改造され、発達させられるべきかを検討する。その意味でこれらを「評価」する。**その意味ではわれわれもまた「資質・能力」をどう育てるかを課題にしている。われわれの教育学も「資質・能力」の実現を課題とする。にもかかわらず、政策が行った「資質・能力」規定を批判する。**

権力が、「資質・能力」という規定に依拠して、その価値や態度を特定の方角へ向かわせ、その達成度を計測し管理することが正当化されるわけではまったくない。今、教育政策で展開している最も重要な危うさは、学力の人格的側面への権力的な関与の拡大である。

第一に、「資質・能力論」で、学力に人格的要素が深く関与しているとして、**学力の三要素の一つとして「学びに向かう力、人間性等」をあげ、その人格的な目的や価値の形成を「態度の養成」として改訂教基法の「教育の目標」に掲げ、その「目標」達成の視点で子どもの達成度を計測し評価しようとしている。**教科「道徳」は、その中心にある。

（注）学校教育法第30条「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、**基礎的な知識及び技能**を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な**思考力、判断力、表現力その他の能力**をはぐくみ、**主体的に学習に取り組む態度**を養うことに、特に意を

用いなければならない。」と規定し、新学習指導要領では、学力の三要素をふまえて「資質・能力」の柱を「生きて働く『知識・技能』」の習得、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」と規定している。

第二に、この政策に、**態度も学校教育における子どもの評定として実施可能であるという評価論**（指導要録で「関心・意欲・態度」評価として数値化を伴って導入）が合体され、教基法の「教育の目標」とされた「態度」を計測・評価するシステムが組み込まれつつある。

第三に、さらに**目標とされた「態度」を演じることがパフォーマンス評価の対象とされる危うさ**が加わる。ここではコンピテンシー（評価の対象としての能力）は、指定された価値的態度を担い物事を遂行できる力にまで肥大化させられている。愛国心の獲得を表す態度が、国旗に敬礼をすることで評価される事態の広がり、その恐れを単なる杞憂ではないものとしている。ある行動様式がある特定の価値を組み込んでいるときに、それを実施するかどうかを評価することは、そこに組み込まれた価値の受け入れを強要することに他ならない。**教基法の教育目標に多くの「態度」が書き込まれたことは、その点からみて、非常に危うい事態**と言わなければならない。（注1）

（注1）この点では、その教科の認識に関わるパフォーマンス評価は、一概に否定されるべきものではないが、価値を含むと思われるある行動を取るかどうかと言う「態度」に関わるパフォーマンス評価は、価値的な同化を求めるものとして、批判されなければならない。根拠のない校則などに従って行動できるかを強制するような指導も、同じような問題性を持っている。戦争動員体制への同化、忠誠の形成は、はまさにそのようなパフォーマンス評価システムによるものであったと言わなければならない。

（3）評価の変質——数値化による評価の問題点

＜数値化＞のもつ危うさ

- | |
|---|
| <p>①数値化の背景には、「何を」計測した数値であるかが問われないままに、その数値が教育価値的に意味あるものであるかに受け止められる危うさがある。支配の意図が隠されるのである。形式において「中立化」され、絶対化される。</p> <p>②専門性の排除。この数値を指導することで、教育行政が教師の専門性の判断に勝る権威と指導力を持つ。権力が専門性を剥奪する方法として機能する可能性が大きい。</p> <p>③数値化され得ないものが切り捨てられていく。教育目標、教育それ自体の一面化。「教育改革」の強力な手法となる。数値基準の取り替えで教育改革の推進が可能になる。</p> <p>④「評価」を「比較」に置き換えていく性格。順位価値化されていく。順位の獲得が目的生かされ、競争への意欲が組織される。</p> |
|---|

（三）教育における子どもの人格への働きかけと評価の基本原則

(1) 教育において、人格に働きかけることの不可欠性

- ①獲得すべき知識や文化の提供によって学力を方向づけるだけではなく、
- ②子どもの発達という側面から学力を捉え、コンピテンスとして学力を捉え、単に知の伝達に止まらず、子ども自身が知を使いこなして自らの課題に取り組むという思考、探究、表現、創造、参加の活動を組織し、それを可能にする身体（頭脳を含む）の発達を促進する。**（表現は自己創造と参加の行為。）**
- ③さらに子どもが直面する関心や課題を学習の課題と結合し、学ぶことが同時に生きる課題に挑戦していく営みであるように学習を組みかえようとし、人格の核心にある価値や目的の意識に働きかけ、主体性や自主性を高めようとする。

その学びは、競争によって意味づけられるものから、他者との関係の中で共同を実現し、自らの願いや意見を表現として提示し、関係に参加し、社会に参加していく過程、子ども自身が自らの生き方を切り開く過程と結合して展開されるものとして組織されねばならない。学習は子ども自身の生きる目的と結合することで、人格の自由な自己実現に向かう本質的にアクティブなものとなる。とすれば教育実践においてその働きかけの対象としての人格のありようを「評価」し「どう働きかけるのか、またその変容を「評価」することは不可欠となる。⇒**教育実践の内的過程における「人格評価」の不可欠性**

(2) しかし留意すべきは、子どもへの評価のあり方である。上記のような視点から子どもに働きかけるには、当然にも、それに関わって子どもの状態、学力の到達度、その基盤にある価値や目的の主体的形成の度合いなどを教師が評価し、子どもに働きかけていく教育実践の全体構造が必要となる。そこに関わる評価は学力の全体性に対応した全体性を持ち、子どもの人格のありようにまで及ぶ。そのとき評価は、教師自身の教育実践に対する自己吟味と改革へと繋がる再帰的なものとなる。しかし、その評価を子ども個人の「評定」として機能させることは、最小限の領域——知識や技術の獲得、客観的に計測可能な課題の処理能力など——に限定する必要がある。**もしそこを超えて人格の価値的態度や社会への参加の方向性を、「評定」という意味での評価として、学習の過程から切り離して取り出し、社会の評価の空間にさらすようなことがあれば、その評価は、人格に対する統制や差別として機能する可能性がある。そのような評価は人間の自由、教育の自由に関わる重要な侵害や逸脱を生み出し、政策が人格のありようを目標管理する仕組みに繋がる。**そのことを、「教育」2018年8月号の「学力・人格と教育実践—子どもの変革的主体形成を支える」では、「学力『評価』は[〈学力+人格〉複合体]を対象とするのではなく、〈学力〉の客観的に評価可能な部分の獲得物を計測して行われ、人格そのものは、「評定」の対象としてはならない」と述べた。

(2) 教育指導の内的な過程における「評価」とその過程の外でなされる「評定」を区分する

先の「教文通信」で以下のように書いた。

現在長野県内の公立高校に「学びの『指標』(案)」という生徒評価の導入が県教委によって導入されようとしている。生徒の自己肯定感を涵養するために年1回、数値により記名方式で生徒に回答させるものである。県教委は「相対評価によって生徒が悩み、自己肯定感を喪失しているのでこ

の評価を導入したい。現状を測定し、過去と現在の状態を比較することで生徒の変容や成長をみる。同じ到達度に達成することを目的にする必要はない。個人差や凸凹があってもいい」と述べている。しかしそれは非常に危うい。

競争を組織し、その中で、学力の要素であるとする「学びに向かう力、人間性等」の自己評価を記入させるという行為は、そのような危うい評価をより意識させ、自己責任を喚起し、多くの場合自分を追い詰めるものとなる。競争のなかでの自信喪失や自己への絶望は、たとえ競争の順位が変わらなくても、自分の未来に希望があるという関係を子どもの未来に保障することによってこそ克服すべきものである。そういう関係が「希望」として提供されることによって、子どもは自分の未来への目的、目標を発見、回復し、その中でよりよい未来を創る主体へと成長しようという新たな意欲を取り戻すことができる。子どもの人格への働きかけはそういうことを課題とすべきものである。そのとき子どもの人格の弱さや挫折を子どものなかに見いだしたからといって、その人格に低い評価を与え、ましてやそれを「評定」化するなどということは、本来の教育においてはあり得ないことである。そこで子どもの人格への評価は、その困難を抱えた子どもをいかに支え、共に生きるかを考える教師の実践のあり方を組み直すための教師自身の実践に対する再帰的評価としてのみ、許されるものである。評価論は、いま教育の自由と、それを権力統制しようとする権力の対峙する接点にあって、教育の本質を擁護、実現する拠点とならなければならない。

そのことの意味をいくつかの点で確認しておく。

1) まず、「学びの指標」なるものは、その学校の教育で、何を課題とした学びやそのための指導をするかという、目標、方法に直接関わる「指標」となる。従って**そのような「指標」は各学校の教育方針の核となるものである**から、画一的にモデルを示して、各学校をそれに従わせるということ自体が、許されない。

2) 「評価」は、教育の内容、方法、教育課程のあり方、に直接結びついたものである。したがって、授業のあり方や指導の目標の設定、教育課程の編成権は各学校と教師にあるとされている点からみて、評価もまた、各学校が、その教育方針に即して行うべきものである。**「特定の指標」に基づく画一的な評価を求めること自体が、許されないこと**である。評価は教育の内的事項の核心にあお、学校や教師の専門性によって定められるべきものである。

3) 教育行政が一定の評価のあり方を規定できるのは、子どもの権利の実現と発達を支えることが可能なように、そのための最低限の形式や内容を定めることでなければならない。各学校に画一的な内容や方法を押しつけることになるような評価を強制してはならない。**現行の教育法制では、指導要録への評価のあり方について規定されている内容(学校教育施行規則第24条「指導要録」)が、その基準となる**——「関心・意欲・態度」評価など、そもそも許されないものを規定していること自体問題であるが——。それを超える内容を強制してはならないというべきである。

4) ある課題について——ここでは例えば、「学びの指標」で提示されているような「自己肯定感」、「共感力」、「協働性」などの獲得というような課題——、教師が指導するとはどういうことかという原点に立ち帰るならば、それを獲得できていない生徒に、それらをあたかも人間の値打ちの基準であるかに「学びの指標」として提示しつつ、「自己評価」を迫るということの非人間性、非教育性、教育的な無意味さ、等々の点で、

ナンセンスと言うほかない。例えば自己肯定感がない生徒に対してどう指導するかと言うときに、まず何よりも教師の子ども分析が問われ、それにしたがって子どもに働きかける指導計画が不可欠となる。そして教育の目標、指導の目標は「自己肯定感」の向上となるのである。その指導の回路なしに、「自己評価」を迫るといふことの非教育性、教育的無意味性が指摘されなければならない。従ってまた、それらに対する指導過程における教師による「評価」や「自己評価」は、そのプロセスの中に止められるべきものであり、そのプロセスを超えて、個人を評価する客観的な「評定」化されるべきものではない。

5) この評価システムは、あたかも生徒の教育的指導のための評価であるかのように強調しているが、「各教科・科目等の学習評価に導入」するとか、県全体の「学びの充実度」、「進路指導実現の充実度」、「教育施策成果目標の達成状況」を検証するために用いるとしている（第3次教育振興基本計画、三者懇談で活用、通知表記載、将来的には進路推薦書への記載も検討）。そういう点からみて、①個人に対する「評定」化が意図されている点では教育学上大きな問題があり、②学校の教育活動を教育行政が評価・管理・統制するための手段としての評価という側面が意図されている点では、教育行政の権限を越えるものである。これは「評価による支配」の具体化へと機能する。

（注）補足するならば、たとえば、ある研究者集団が、子どもたちが抱える人格発達上の課題を調べるために、「自分を一人の人間として価値があると思うか」「将来の夢をもっているか」「自分の将来について考えているか」などを「質問項目」にしてアンケート調査をすることはいりうし、この分析結果がある一定の課題を示すものとなることもありうることである。また個別の学校が、自分たちの教育課題を探るためにそのようなアンケート調査を行い、教育計画作成に生かしていくということもありうることである。しかし「学びの指標」の方針提示は、そうではなく、「指導目標」の提示、それに基づく教育活動の方向づけ、評価のあり方の改変（強制）の「行政指導」となっている。それは本来教育行政が行うべき権限を越えるものとなっている。

(3) 教育における人格の扱い方について

「子どもの状態をその指導の過程の内側で<評価>することが不可欠となり、それに依拠して働きかけ方を考える」ことと、「そのプロセスにおける<評価>を指導の過程の内側を越えて評定として記録してはならず、人格そのものを評定の対象にしてはならない」という点について

1) カウンセリングのような人格への働きかけについて——その人格への働きかけ——協調性、自己信頼感、不安感、自信喪失、引きこもり、目標喪失、等々——は、当然のことながら、その「改善」や「発達」を目標にして行われる。そのときの評価はいわば「診断」的評価であり、またそこからの「回復」「発達」についての専門家としての評価を行う。しかしその過程はプライバシーとして公開されない。子どもと指導者の信頼関係の中でのみ行われ、その場を超えて、その評価が出されることはない。

2) 価値やその具体化としての態度や行動の指導（価値的方向性を持った指導）

①社会的な価値の到達点を継承すべき到達点として伝える（人権、平等、民主主義など、憲法的な社会的正義など）——知識の獲得として「評価」の対象とする

②しかしそれを「価値」という形態において継承するためには、子ども自身がそれを価値としてとらえる自主的な営みが不可欠であり、そのためには思想形成の自由、価値判断の自由、批判の自由が不可欠である。従って価値は強制できない。内的価値の形成を援助することができるだけである。従って思想や価値観の自由を保障し、その価値内容自身を評価しない。**教科の学習を通した価値の学習のケース**がこれにあたる。この価値にどう働きかけるかが人格への働きかけの重要な方法の一つとなる。

③自治と生活指導においては、その行動の指導が課題となる。そこでは「価値をめぐる合意」の形成という過程に対する指導となる。そこでは、共同を成立させるための価値や方法をコミュニケーションを介して合意していくプロセスに参加することで、共有すべき規範や価値意識を探究していく。当然、その過程では②で触れた憲法的正義等は合意すべき規範の核心となるが、それらのまたコミュニケーション的合意形成過程で、その合意すべき根拠が深められることで、価値の主體的獲得過程が進行する。

④教師はあるべき「規範」や「価値」の視点から指導するが、その評価は基本的に指導過程の内部に止められる。それらの評価は、その子どもへの指導のための資料として、発達論的視角や社会性の発達などの視点から「評価」が伝達されることがある。しかしそれは成績評価とは別物として扱われる。

3) 教科指導における人格と教育の結合のケース

——「関心・意欲・態度」評価に関連して

①先にも述べたが、教科の学習は基本的に「人格+学力」複合体に働きかけていくものである。

②教科の学習に限定した場合の働きかけの対象としての格の具体的内容は、学習する対象やテーマに関する経験、価値意識、固有の関心、目的の意識などを意味する。

③教育内容（科学・文化）は、その学習の過程で、これらの人格に働きかけ、それらを変容させるし、また逆に人格の側からの働きかけによって、科学や知識のあらたな意味が発見され、人格の側の固有の関心や目的の側から知が構造的に組み立てられていく。

④学習の達成度、到達度は、客観的に計測可能な知識の獲得、スキルの獲得、各種の作品の評価を対象として行われる。しかしその学習の達成の過程に、学習活動の中に、「関心・意欲・態度」（と知の交渉）も働いている。従ってその達成には、「関心・意欲・態度」が深く関わっている。

⑤しかしその達成度評価に関わって、「関心・意欲・態度」評価を別立てで行うことは、問題を生み出す。

1) 「学習に向かう態度」の評価は、生活指導上の評価であり、学習の評価とは別にされ、指導されるものである。

2) 学習に興味を持って取り組み、それが分かるようになるという集中の仕方の他に、取り組むべき「関心・意欲・態度」があるという二元的把握となるとき、分からないのにまじめに聞け（分からなくてもまじめに聞け）という矛盾した「態度」を強制することになる。これは非人間的なものとなる。**二元的評価が行われるとき、教師の指導は二元的となり、子どもの応答も二元的となる。**授業は授業それ自体において、「関心・意欲・態度」を学習の過程に統一して遂行すべきものである。

3) 「関心・意欲・態度」は、何よりも教師がこれを読みとり、判断し、どう授業の中において発展させるかという教師の働きかけの対象である。その意味でこれは教師の授業に不可欠な「評価」であるが、その評価をその授業の外に、子どもに対する「評定」として取り出すべきものではない。「分かる・見える・面白い・役に立つ」などの感情をも含んだ達成は、授業それ自体の目標であり、分かる、出来るということの直接の結果である必要がある。

(4)「資質・能力」規定は、人格を評価の対象とすることへ進む

——そこへ展開したいいくつかの経過

1) OECD のコンピテンシー概念

- ①「道具を相互作用的に用いる力」⇔「リテラシー」
- ②「異質な集団で交流する力」、
- ③「自律的に活動する力」

(ドミニク・ライチェン ローラ・H・サルガニク編著明石書店 2006 年『キーコンピテンシー』)
その点では、PISA の学力規定は、人格の構造的把握へと踏み込むもの。この②、③のコンピテンシーは、「社会的コンピテンシー」として、能動的市民として労働や政治や文化の主体として、価値的に生きる力という性格ももつもの。しかしその価値方向は学力テストで計測可能だとは把握されておらず、テストの対象は①の「リテラシー」のみであり、人格における価値の自由は西欧的市民概念において保障されている構造となっている。

2) 日本の学力テストは、この PISA 型学力を一面では参照しつつ、日本型受験学力の枠へと押し込める形で改編して具体化しようとした。第一に、PISA 型学力では学力を獲得する主体の側の能動性がコンピテンシーの②と③に深く依拠しているという構造は切り捨てて、リテラシー型の悉皆学力調査で子どもを競争に追い込む戦略を取り、「自律的に活動する」というコンピテンシーは、テストの競争圧力に依拠するという日本型受験学力の競争意欲へと置き換えられてしまった。

3) さらに市民型の能動性——主権者としての市民的能動性を核とした生き方——とは異なった、新自由主義の規範で生きる生き方、さらにナショナリズム型の世界観、歴史観、道徳観、安倍内閣の進める軍事大国へ心情的に一体化する「愛国心」などで喚起される「生きる意欲」を獲得させることで、PISA 型コンピテンシーの②、③に代替しようとしている。

4) 「資質・能力」規定

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①教基法の「教育の目標」規定—人格における「態度」が目標規定に②評価における「関心・意欲・態度」評価の導入③学力規定にこの「資質」分を組み込んだ——学校教育法における学力規定 |
|---|

(5) あらためて——態度形成の方法

教育学と教育実践は、どのような方法で、人格を扱うことができるのだろうか。その問題を検討するために、「資質・能力」の中心要素の一つとなっている「態度」とは何かを改めて検討しよう。改訂(2006年)教基法第二条の「教育の目標」は、その5つの項目の

それぞれについて、「……（する）態度を養う」としている。

第一に、「態度」は、ある事象や他者に対して働きかける構えや行為の方向性を表している。その方向性は、目的やその行為によって実現したい価値や感情によって形成されている。第二に、態度に組み込まれている目的や価値は、その個人の人格的自由を担っている。だから教育においては、人格的自由、価値判断の自由、思想形成の自由、思想・信条の自由、表現の自由等の原則の上に立って子ども自身の主体的態度、道徳的態度の形成を促す方法が求められる。だから「態度」を画一的に規定、方向づけたり、権力統制してはならない。第三に、しかしそのことは、教育が「態度」の形成に関わらないということの意味しない。むしろ、人格的自由と価値の自由、表現の自由の下で、子どもたちが、より主体的で自律的な態度を獲得できるようにすることが教育の責務である。

「態度」を育てる方法は、大きくは二つであろう。第一の方法は、すでに子どもの中にある「態度」や「価値意識」や「要求」を基盤にして、それを意識化、批判的吟味、発展させることである。「態度」の形成は、何よりも新しい状況（世界）に対する主体性の再確立（再調整）の過程である。そのためには、直面する新しい事態の「見極め」と、今までその個人が確立してきた経験や価値観、価値ある方法等々の参照と発展的継承が行われる。その過程が態度形成を主導する。その過程に、知識や科学や文化の習得が働きかける。事態の「見極め」（科学的分析）や人類的な経験とその上に蓄積された文化的価値の習得を通して、自己の認識や判断、価値観を批判的に吟味し、高めていくことができる。学習においては、自己の人格的な価値や目的、関心の体系と、外的な文化の体系とが、主体の直面する課題にそくして交渉しあい、新しい事態への主体性の再構築が進められる。教育と教師は、この態度形成の過程にさまざまな方法で働きかける。その中では価値の自由、思想形成の自由が、保障されなければならない。

第二の方法は、子どもの生活の指導を通じた方法である。態度は価値を含むゆえに、一方的に押しつけてはならないとしても、私的恣意として無制限に自由であるわけではない。社会的合意として承認されている価値——今ここでは憲法的規範としておこう——に関しては、それを継承して子ども自身の内的価値規範とすることが必要である。しかし教育は、規範によって外から行動を規制する方法ではなく、内的な規範、価値判断の内的構造を育てることによって「態度」を主体的、自律的に生み出す力を獲得させるものである。また、価値の多様性の領域、価値判断の自由、思想信条の自由の領域であるから、合意形成という方法に依拠しなければならない。だから他者との関係性の中で「態度」を相互吟味し、応答責任を担う公共性空間の中での合意として、態度を子ども自身が発展させていく方法が不可欠となる。

補足しておくが、教師と子どもとの直接的、人格的な関係では、子どもの人格的な「態度」は、教師による評価（「評定」ではない）の対象にもなり、どんな「態度」を獲得させるかも教師の指導の課題となる。教師は子どもの態度の背景にあるものを読み取り（評価し）、どう子どもを元気づけたり生活態度を組み替えれば良いかなどを常に考え、主体的で自律的で、民主主義的な「態度」を獲得させるために苦闘している。しかしその働きかけは、子どもの人格の発達という目的のためにこそ行われるべきものであり、そのような人格的自由の発展のための教育の方法的価値の発見は教師の専門性に負うものである。重ねて言えば、その過程での「評価」を、その指導の場、子どもと教師の人格的な交わりの場

から切り離して、人格評価の「客観的」指標としてはならない。さらに、権力がその規定に介入し、それをテコに人格形成を方向づけてはならない。教師はしたがって、子どもをいかなる価値や態度に向かって育てるべきかについて、自らの判断を常に、教育的価値たり得るか、憲法的正義に依拠しているか、なおかつ子どもにその価値への批判の自由を保障しているか、従ってまたその指導においてはコミュニケーション的な合意の方法をとっているかを吟味しなければならない。

まとめ——いくつかの補足

1) 教育的評価であってもそれは権力性をもちやすい。それは「評価」が、配分的評価と連動し、さらに教師への「服従」——望ましい行動への評価——が評価に組み込まれるようなメカニズムが浸透しているからである。その意味で評価はまさに矛盾の中におかれている。

2) 評価が数値化される時、その評価の教育性、教育力は大きくそがれる。評価が、その子どもの発達や成長への具体的な願いとしての「具体性」をもつとき、従ってそのことを願う教師の思いと結合されるとき、大きな教育力を発揮する。それは真の子どもへの「理解」を証明するものであり、「期待」を示し、子どもへの「信頼」を示すものとなる。その意味で「評価」は子どもとつながる方法である。

3) にもかかわらず、教育のための評価が「配分のための評価」として使われる（機能させられる）時、教育的評価は同時に冷酷に、社会の差別や格差へと子どもを配分するものとして働く。教師はこの矛盾を克服するために、社会の格差や差別、学力（の低さ）を理由に、生存権の剥奪もが自己責任とされる事態の克服に取り組まなければならない。

4) 支配としての評価システムが張り巡らされている中で、教師もまたこの「評価」にさらされている。そしてその「評価」が、子どもへの「評価」のありようを歪める。この連動を断ち切るためにも、教育の自由、権力による評価を介した支配のシステムとたたかわなければならない。

5) それらの矛盾にもかかわらず、子どものなかに真に人間的な、そして個の尊厳に立った「自己評価」を立ち上げるとき、その評価の営みは、現代の主体を育てる評価となり得る可能性がある。子ども自身を評価の主体へ、すなわち現代の主体として育てることが、私たちの教育における「評価」の究極の目的となる。