

教職員を更なる多忙と疲弊においこむ「学士課程」プロジェクト

『赤煉瓦』 7 (2009.8.6) でお伝えした「学士課程教育改革」の問題について、本学の教員の方から意見が届きましたので、紹介します。

=====

1. 過剰な反応

文科省が公募していた「2009年度『大学教育・学生支援授業』大学教育指針プログラム【テーマA】」に対して、熊本大学は「学習成果に基づく学士課程教育の体系的構築 創造的知性と実践力というゴールから設計する教育の質保障」という「取組名称」で「申請書」を提出していました(5月28日)。この熊大の申請が選定された、と文部科学省のホームページに紹介されています(9月10日)。

これは、「おめでたい」ことなののでしょうか。わたしは、これは文部科学省「学士課程審議会答申」への「過剰反応」であり、今回の採択によって、過剰な仕事への「自発的服従」が進むのではないかと危惧しています。このような過激ともいえる表現を私が使うには、それなりの理由があります。

2. 「全学でとりくむ」、それとも「学内議論を縛らない」

・・・委員長の見解の矛盾

問題は、そもそもどんな内容かもわからないままに、事態が進行しているということです。教職員組合も、「またも学内運営を蔑ろにした予算申請！ 学士課程教育改革に係る予算申請をめぐって」と題したニュースを発行し、その問題点を突きました。(『赤煉瓦』7』2009.8.6)

5月28日に文科省へ申請書を提出していたにもかかわらず、この申請内容が学内構成員へ知らされたのは、7月に入ってからのことでした。この「申請書」には「全学を挙げて学士課程教育の体系的構築に正面から取り組む」、「他大学の参考に供することのできる先導的な事例としての必要性は高い」と記されています。意気込みも高く、自信もたっぶりの表現です。これは、熊本大学すべての構成員がこの学士課程構築へ全力を挙げて取り組み、かつ全国へ向けてすぐれた取組を発信しよう、というメッセージとして響きます。

この取組にかかる経費は3年間で6800万円と予定されています。これだけの大金を使うからには、ムダ使いしたというわけにはいかないでしょう。6000万円に見合う仕事量は少なくないはずで

他方、この委員会の委員長は、この「申請書」はいわゆるGPとして申請されたものであり、一つの参考資料であるからして、熊本大学の「学士過程教育推進委員会での議論を縛るものではない」と学士課程教育推進委員会委員に対して、回答しているのです。一方では、「全学を挙げてとりくむ」という意気込みを示し、他方では「学内の議論を縛るものではない」と回答しているのです。要するに、見解が矛盾しているのです。委員長の回答が矛盾するのは、「申請書」が強い拘束力をもっていることを露にし

たくないからなのでしょう。

この学士課程教育に係る仕事の内実に関しては、私たちはまったく議論してはいないのです。組合のピラの要点は、今述べたような「手続き上のルール違反」を批判することだったのです。つまり、「やる事が膨大である」ことだけは知らされていて、「やることの中身」はまったく不明なのです。では、この事業の「内容」について、どんな問題が隠されているのか、分析してみたいと思います。

3. 文科省の見解を先取り、あるいは文科省の見解に順応

中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて」が出されたのは2008年12月24日です。この間の「審議のまとめ」はすでに2008年3月25日に出されています。この中間まとめの内容と答申とは、それほど異なるものではありません。

これを受けて、2009年3月刊行の熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報第12号』には、「学士課程教育の構築と教授システム学」と題した論文が掲載されています。

さらに言えば、熊大の中期目標には次のように書かれています。

「学士課程においては、学習成果に基づく体系的な学士課程教育プログラムを構築して、創造的な知性をと実践力を兼ね備えた学士力を身に付けさせ社会に貢献できる人材を養成する。」

文科省の答申や『大学教育年報』掲載論文の詳細な紹介をすると煩雑になるので、ここでは省きます。以下の点だけ確認しておきましょう。「申請書」にある学習成果の構造の区分「専門的要素」、「一般的教育要素」、「特定スキル要素」、「汎用スキル要素」、「コンピテンシー的要素」は、ほぼ同様の表現で論文に紹介されています。また、中期目標の文面と「申請書」のタイトルは、ほとんど同一です。

この間の事情を見てみると、文科省の動向をすばやくキャッチして、それに迅速に対応していこうとする熊本大学の姿勢がよくわかります。学士課程の構築に関しては、先に結論ありき、だったのではないのでしょうか。なんとしても学士課程教育のプログラムを早急にまとめあげよう、という結論から出発して、この間の事態は進行していたと取られても仕方がないのではないのでしょうか。

(裏につづく)



2009・9・29

No. 69

熊本大学
教職員組合
(内・3529)

4 . 膨大な作業を要求する「学士課程申請書」

私は、文科省の答申に応じること、それ自体を批判しているわけではありません。文科省も答申では「本答申では、さまざまな具体的な取組に関し、各大学に直接指示する性質のものではない。... 大学の自主性・自立性を尊重しつつ、適切に判断されるべきものである。」と明言しています(2 ページ)。つまり、各大学で、それぞれに工夫をすればいいわけです。

私が危惧しているのは以下の3点です。

第一に、熊本大学の「申請書」とおりに学士課程教育を構築する作業が進むなら、膨大な労力が費やされるでしょう。第二に、まじめにチェック項目を増やしてもそれは徒労となって、学生の力の向上は期待できないでしょう。第三に、費やされた労力に見合う成果が上がるのかどうか疑わしいでしょう。「民間」で言うところの「費用対効果」が疑わしいのです。

第一の問題点から説明します。

学習成果の構造の大区分は以下の5つです。

「専門的要素」、「一般的教育要素」、「特定スキル要素」、「汎用スキル要素」、「コンピテンシー的要素」この5つのうちの1つ「専門的要素」の中に属する詳細項目は、以下の6つです。

「前提・基礎となる知識・技能」、「理論・概念に関する知識」、「方法論に観する知識」、「情報・データの入手・利用の技能」、「応用及び問題解決の技能」

さらに、この「詳細項目」の一つひとつに対して「対応する科目」、「教授法」、「評価法」、「学習成果を適切にカバーしているかについての自己診断及び改善の方向性又は要望」を記入しないとイケないのです。

ここで、6月末から7月にかけて、各部局に対して学士課程教育推進委員会から求められた「自己点検」の表を思い出していただきたいのです。この際の資料は、9月に採択された「申請書」とまったく同じものでした。私たちは「基礎資料だから、とりあえず調べてほしい」と要望されました。「とりあえず」要望された結果、各部局の担当委員は、少なく見積もっても10時間以上、(根拠：本人に確認)この作業に追われたのです。同じ学科の同僚に授業の内容や方法について尋ねながら、延々と作業をしたのです。このたびは、「とりあえず」基礎資料を作るための作業でした。これが「本番」となると、いったいどれだけの作業時間が必要なのでしょう。20時間でしょうか、30時間でしょうか。これは、点検表を書くだけに費やされる時間です。各部局ごと各学科ごとに、計画・立案・実施、検証、といった全段階の仕事を含めると、この何倍もの仕事となるでしょう。

ポートフォリオ・システムを開発する、と「申請書」にはいとも簡単に述べてあります。ポートフォリオ評価というのは、要するに多面的評価であり、作成する人は大変な労力を使い、それを反映した対策を講じようとする、また大変な労力が求められる、というものです。研究者から見れば科学的様相をもちますが、実践者から見れば徒労に終わることが多いのです。研究者は使いたがるのですが、現場では仕事が複雑・多忙化するため評判が悪い、という評価方法なのです。さらに、「汎用スキル」や「コンピテンシー」や「リベラルアーツ」など、さまざまな科目やプログラムに応じた「ワーキンググルー

プ」をつくり、そこで作成された学士課程のプログラムは「外部評価」に委ねる、というのです。

みなさん、もう一度、この「申請書」を手にとって見てください。「現物」を見てください。そして、この「申請書」がどれだけの仕事を求めるのか想像してみてください。さらに、この間実際に「自己点検項目」のチェックに取り組んだ教員に苦労話を聞いてみてください。このような、詳細かつ煩雑な作業計画を読むと、法人評価や認証評価ほどではないにせよ、これの「小型の評価」が、また一つ私たちの本務に加わるのではないかと、といった不安を禁じることができません。

5 . チェック項目を増やすほど、墓穴を掘る

第二の問題点に関連して、興味深い実例があります。

ある大学では「人間力」をアドミッションポリシーに掲げています。「人間力」とは、実践力、体力、コミュニケーション力、気力、知力の5つの構成要素から成り、さらにその下部に100項目以上の「力のチェックリスト」が並びます。こうなると、もはや悲劇をとおりにして喜劇ですらあります。そもそも、人間の力の内実を厳密かつ詳細に規定しようとする事自体が滑稽ですらあります。100以上の力の要素をすべてチェックできると考えることは幻想です。また、100個以上の力をほとんど兼ねそなえた人間を想像することは不可能でしょう。

不可能な力を強引に規定しようとするならば、そこで何が生じるのでしょうか。あるいは、膨大な項目をすべて充たすかのような成果をつくりだそうとすると、何が起こるのでしょうか。

それは、力の「偽造」か、教職員の「疲弊」です。

これと同じようなことが熊本大学においては生じない、と誰が断言できるのでしょうか。先の「申請書」の内容は、それほどに煩瑣なものなのです。理論も、方法論も、社会も、自然も、外国語も、情報スキルも、数的処理力も、論理的思考力も、文章表現も、チームワークも、向上心も、社会参加能力も、自己学習力も... これらの要素を充たすのはスーパースターでもないかぎり不可能です。それぞれの学問分野で特性を活かして評価すればよいのだ、という反論が聞こえそうです。しかし、自然科学が専門だからと言って、他の項目「市民性」や「口頭発表」、「文章表現」などを疎かにするとまずい、という過剰反応がはたらき、結局、「すべての」教育活動を「網羅」して、「すべての」要素が達成された、というように評価して、記述するようになるのです。できない項目が並ぶと不真面目であるかのようにやましさを感じて、「できないことはない」ことを証明しようとするのです。その結果生じるのは、力の「偽造」か仕事の「増大」か、このいずれかです。そのどちらにおいても、教職員の「疲弊」は確実に進行するのです。

達成目標を細分化して、チェック項目を増やすことは、いかにも科学的であり、仕事が熱心であるかのように思われるかもしれませんが、それは幻想にすぎないのです。結局のところ、ノルマを自ら増やして行って、自らの首を絞めることになってしまうのです。

申請書の内容が煩雑になるのは、この取組のタイトルが「創造的知性と実践力」と定められていると(二枚目につづく)

ころにあるのです。つまり知性も実践力もというように、「すべて」を言おうとするから問題が生じるのです。理論も実践も、知力も実践力も、という枠組みを立てれば、結局、「すべての」力をチェックしなければならなくなるでしょう。力のリストを大量に「網羅」していくことに帰結するのです。これでは、先に挙げた「人間力」をテーマに掲げることの誤りに類似していくのです。

研究の世界でも、総論的な叙述の研究書からは、新しい発見を期待できないでしょう。教育でも、総花的に知識を網羅して伝達する方法では、学習者の関心をよびおこすことはできません。「対象を小さく絞って、そこから世界をみる」方法が魅力的なのです。「少なく教えて、大きく学ばせる」ことが教育の原則です。要するに、「すべて」を言おうとすることは、結局「何も言わない」に等しいのです。この「申請書」のとおりにより進めば、「すべて」を見ようとして、「何も見えなかった」ということになるのではないのでしょうか。

6 . 前提を問えない非論理性、現状分析をしない非科学性

第三の問題、「費用対効果」が得られない、ということについて、先に述べた理由に付け加えて、「申請書」に見られる「現状分析」の甘さに触れておきましょう。

私も学生につけるべき力についてみんなで探求しあうことは、大いに推奨されるべきだと考えています。力の内実について具体的言及がないことについて、一例だけ挙げて考えてみましょう。学生には「論理的」思考力が必要でありながらも、それが十分に育っていないという現状認識は、おそらく正しいでしょう。しかし、学士課程に関する議論や「申請書」に決定的に不足しているのは、なぜ論理的思考力が育たないのか、という原因分析なのです。原因がわからないと対策もたてられないはずですが、この文書には、論理的思考力の定義すらありません。

たとえば、「論理的」とは、結論と証拠の関係がうまく「つながれている」ことです。あるいは、主張と事例の関係が「ずれていない」ことです。結論と証拠、主張と事例、この両者の関係が正しく適切かどうか、を吟味することが、論理的に考えるということです。この関係を吟味するためには、対話する力が必要なのです。そして、対話する力を育てるためには少数意見を尊重する関係が必要です。真理は多数決では決まらないからです。また、そこでは、違いを認め合うという関係も必要です。大げさに言えば、科学的認識は、民主主義社会においてしか開花しないのです。

ちなみに、少数意見の尊重とは民主主義の第一原則であり、多数決は必要悪に過ぎないのです。また、「コミュニケーション力」が必要だ、と言うのなら、このような文脈で語るべきです。サービス業が隆盛になった時代において、顧客との関係を損ねないことだけが、コミュニケーション力ではないはずですが。

このような授業が、小・中・高・大、それぞれの段階でどれほど達成されてきたのでしょうか。「正しい答えを早く出す」ことに悪戦苦闘してきたのが、今の大学生ではないのでしょうか。先生の教えにすばやく反応する「過剰適応」の時代を生きてきたのが、多くの大学生のはずですが。

このような「学び方」の問題点を、私たち教員が理解して、その問題点を学生に諭し、その限界を教

員と共同してのりこえよう、と励まさなくてはならないのです。学生を育てるということは、まことに手間ひまのかかる営みなのであり、そのためには教員の自己変革が不可欠なのです。学士課程をめぐる議論に、このような現状分析がなされているとは、到底思えないのです。

7 . 「やるしかない」という「成果主義」の圧力

・・・「生きのこり」競争の末路はあわれである

このような意見を述べると、決まったように反論が来るのです。「すでに決まったことなのだ」、「中期目標に明記してあるではないか」、「もうやるしかないんだよ」、「あとは、なんとか成果を出すように努力するべきだ」... これを称して、「既成事実への屈服」と呼びます。ものごとの「前提を問う」ことができないのです。まるで止められないダム建設のようです。

私は、学士課程教育について議論することを否定してはおりません。文科省の答申に「過剰に反応」して、詳細かつ膨大な作業項目を増やしていくことが問題だ、と言っているのです。これほど多くのチェックリストが必要だ、と誰が決めたのですか。「前提・基礎となる知識・技能」と「理論・概念に関する知識」、この両者の厳密な違いについて、明確な回答ができる人がいるのですか。「汎用スキル」や「コンピテンシー」とは何か、明快に説明できる人がいるのですか。皮肉をこめて言えば、ワーキンググループで、「コンピテンシー」の由来や概念や内実をめぐって空虚で観念的な議論がなされ、時間が浪費されるような気がします。

大学の「生き残り」が問われているのだから、改革を止めるわけにはいかないのだ、という声もあるでしょう。この手の主張はよく耳にします。私は、「生き残り」という野蛮な用語を使う人の知性を疑うものです。「生き残り」の対語は、あえて言えば「のたれ死」でしょう。誰かが生き残るのなら、誰かがのたれ死んでもよいかのような言説は使うべきではないでしょう。

さらに、皮肉をこめて言えば、大学が生き残りをかけて取り組んだプロジェクトが原因で、教職員が「のたれ死ぬ」ような事態がひきおこされるかもしれないのです。危険な言い方をするので、ていねいに説明しておきます。要するに、先に述べたように、競争と多忙と管理が癒着した仕事場では、そこで働く教職員は心身を病んでいく確率が高い、という意味です。

学士課程教育のプログラムに従えば学生の力が伸びる、と胸を張って明言できる人はいるのですか。この試みが成功しなかったり、疲労が蓄積する人が出たりしたら、誰が責任をとるのですか。教育、研究、社会貢献、など「本務」に割く時間が不足したら、それこそ本末転倒でしょう。これでは、希望ではなくて不安が仕事のエネルギーになってしまいます。不安を原動力とする仕事では、労働者の徒労感とはとてつもなく大きいのです。

教職員の疲弊によって、学士課程構築がうまくいかなかった場合でも、申請書の方針はまちがいない、チェック項目も必要だった、チェックに応じた対策を現場が講じなかったことが原因だ、と使用者側は強弁するかもしれません。ちなみに、文部省・文部科学省は、戦後一貫して改革案を出し続けてきました（裏につづく）

た。現場はその対応に追われ、仕事量は増大し、教職員の病気・休職も増えました。しかし、文部官僚は改革案自体に問題があったとは、決して言わないのです。「お上」や官僚の考えることは間違いなかった、現場の努力と工夫が足りなかったとされていました。権力者は決して誤まることはない、という無謬性の神話にしがみついているからなのです。

結局のところ、成果・賞賛は「お上」がもらい、苦勞・疲弊は「下々の人」がこうむる、という構図なのです。

批判をする以上対案を出せ、対案がない以上批判はするな、これは、反対者を黙らせる常套句です。しかし、「あぶないことは、とりあえずやらないほうがいい」とも言えるのです。現場の不安をよそになりふり構わず作業を進めた結果生じるであろう悲劇を予想することは大切だと思うのです。

一般論として、新自由主義において絶対的な評価権を握るものは強大な支配権をもつことになります。証券会社や銀行に大きな影響をもつ「格付け会社」の力を想像してみればよいでしょう。小さな会社や組織は、その評価に怯え、その評価を得ようとして、自発的に高い目標を設定してしまうのです。ここでは、「自発的服従」が生じ、多忙化が進み、「思考停止」が生じるのです。思考停止状況こそ、私たちが何より恐れるべきことだと思うのです。

「人を大切にしない」仕事をおし進める大学が「立派な人材」養成を語ることができるのでしょうか。論理の何たるかを問わない教員が、学生に対して論理を語るとは、おこがましいことではないでしょうか。

いま、静かに考える時だと思うのです。

さらに大上段から問えば、私たちは何のために働いているのでしょうか。「競争に負けないため」でしょうか。もしかしたら「競争に負けない」という形式的目標だけを設定して、それに追いたてられているのではないのでしょうか。私たちは、自分を傷つけながら学生も傷つけていくような、そういう教育をしていないのでしょうか。これは極論なのでしょうか。

私たちは何のために勤（いそ）しみ、誰から勞（ねぎ）らわれるのでしょうか。

このような問いを共有し合うゆとりが欲しいのです。