

# CAP制は学生の履修行動をどのように変えたか

## —CAP制導入の「意図せざる結果」—

片瀬 一男

…したがって論理をつきつめてゆくなれば、学生の職分をおこなう最も合理的な方法は、職業生活のさまざまな要請に応じて現在の行為全体を組織することであり、明示的に引き受けられたこの目的にできるだけ少ない時間で、またできるだけ完全に到達するために、あらゆる合理的な手段を活用することであるということになる。

P. ブルデュー et J=C. パスロン (石井洋一郎監訳)  
『遺産相続者たち—学生と文化』藤原書店：103.

…あらゆるできごとがすべて関連しあっている以上、必要とされる手段を用いたばあいには、達成されるであろう所期の目的とは別に、どんな結果が起こるかを確定することができる。こうしてわれわれは、行為する者に、その人の行為によってもたらされるはずの所期の結果と、予期しない結果とを比較検討する可能性をあたえる。そればかりではない。所期の目的を達成するためにはそれとは別の価値の実現をさまたげるおそれがある。…責任をもって行動する人間ならば、みずからを省みて行為の目的と結果を照らしあわせてみることを怠るわけにはいかない

M. ウェーバー (濱嶋朗・徳永恂訳)

『社会科学および社会政策的認識の客観性』『ウェーバー社会学論集』青木書店：7.

## 1. CAP制の目的とその効果の検証

### 1.1 CAP制とは何か

本稿で扱うCAP制とは、学生の卒業要件となる履修科目の登録について、一定の制限を加えることによって、一定期間（半年・一年など）内で同時に履修申請できる単位の数を制限する制度である。この制度は、過度な授業出席時間（授業内学習時間）を軽減するために登録できる単位数に上限を設け、その分、学生の自発的な学習時間を確保することを目的として、1998年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』において提唱された。その後、1999年の大学設置基準の改訂により「努力義務」として導入された。さらに、2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の再構築に向けて』、2012年の同審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』にもこの路線は引き継がれ、日本の大学生の授業外の学習時間の少なさが問題にされ、CAP制、シラバス、GPAなどを連携させて運用することで、教育方法を改善するとともに、学生の授業外学習時間を増加させることが推奨された(野田・渋井 2016:22)。

これにより、学生が能力を超えた過剰な登録をしたり、選択必修の枠にある講義をいわゆる「保険」として登録するのを防止することが期待された。すなわち、安易な履修登録、たとえば多くの科目に履修登録をし、その類の必要単位を取得できる見込みがたつと履修放棄する、あるいは履修途中で単位取得が難しい科目は履修放棄し、単位取得が容易な科目のみで卒業に必要な単位を充足するといった行動が抑止される。それだけでなく、CAP制の導入によって、学生に登録科目を厳選させ、登録した科目については教室外で十分な学修時間を確保させることで、とかく「入りにくく出やすい」と揶揄される日本の大学における教育の質保証、あるいは「単位の実質化」(野田・渋井 2016) を達成することを狙っているとみることができる<sup>1</sup>。

以上のことからわかるように、CAP制導入の背景には、日本の大学生の授業外の自主的学習時間が、国際的にみても短いことがある。金子 (2013:39) の日米大学生比較調査によると、大学1年生の週当たりの学習時間は、11時間以上という者はアメリカでは58%いるが、日本では15%にとどまり、まったく学習をしないという者も1割以上いる。つまり「日本の典型的な学生像は、毎日の自律的学習時間が1時間弱しかないが、そうした学生はアメリカではほぼ例外的である」(金子 2013:39) という<sup>2</sup>。

こうしたCAP制の導入状況は、文部科学省高等教育局 (2012) の報告書「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/))

---

<sup>1</sup> 2012年8月に文部科学省に提出された中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の「用語集」のなかで、CAP制は次のように定義・解説されている。

単位の過剰登録を防ぐため、1年間あるいは1学期間に履修登録できる単位の上限を設ける制度。我が国の大学制度は単位制度を基本としているが、大学設置基準上1単位は、教員が教室等で授業を行う時間に加え、学生が予習や復習など教室外において学修する時間の合計で、標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成されている。また、これを基礎とし、授業期間は1学年間におよそ年30週、1学年間で約30単位を修得することが標準とされ、したがって大学の卒業要件は4年間にわたって124単位を修得することを基本として制度設計されている。

しかしながら、学期末の試験結果のみで単位認定が行われるなどの理由から、学生が過剰な単位登録をして、3年で安易に124近くの単位を修得し、結果として45時間相当に満たない学修量で単位が認定されているという現象が生じたことから、平成11年に、大学設置基準第27条の2第1項として、「大学は、学生が各年次にわたって適切に授業科目を履修するため、卒業の要件として学生が修得すべき単位数について、学生が1年間又は1学期に履修科目として登録することができる単位数の上限を定めるよう努めなければならない」と規定された。

<sup>2</sup> 日本の大学生における授業外の学習時間の週当たりの平均は、2015年実施の大学生協連の調査 (<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html2013>) で6.42時間、JGSS2010 (山田2009) では4.37時間、2012年のベネッセ総合研究所の調査 (<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=3159>) では2.37時間と、調査によるバラツキがあるものの、いずれも大学設置基準で求められている授業外学習時間の1週当たり約30時間にはるかに及んでいない。

04052801/\_icsFiles/afeldfile/2011/08/25/1310269\_1.pdf)によれば、2009年度の時点で、全国の国公私立大学（大学院大学22校を除く）の71.2%（520大学）に上るといふ。これは2007年度の64.7%に比べ、6.6ポイントの増加であるが、設置主体による差異もみられ、2009年度時点で国立大学が78.0%と先行し、私立大学が73.5%、公立大学が46.7%と続いている。

## 1.2 東北学院大学におけるCAP制の導入

東北学院大学の場合、CAP制はまず経済学部より導入された。すなわち、1996年度から施行された経済学部履修細則第12条で「履修登録単位制限」を1～3年次で50単位、4年次で経済学科は無制限、商学科（当時）は50単位と規定している<sup>3</sup>。その後、本学では、2009年度に大学全体の教学上の「3つの方針」すなわち、①「学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、②「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）、③「入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー）」を定めた。このうち、本稿に関連するのは、カリキュラム・ポリシー<sup>4</sup>にある「単位制度の実質化に向けた取り組み」<sup>5</sup>に含まれることになる。すなわち、④「単位制度の実質化に向けた取り組み」に関して、本学のカリキュラム・ポリシーでは、以下のように記述されているからである。

大学及び各学部は、単位制度を実質化し、学位授与の方針をより高いレベルで実施・達成できるよう、授業回数確保、セメスター制、キャップ制の導入などの制度的対応をとるとともに適切な履修・学習指導を行う。また、各授業科目担当者は、単位の実質化にむけて、授業以外での学習のための具体的指導を行うなど、教育内容・方法の改善に努める。（<http://www.tohokugakuin.ac.jp/faculty/law/law/greeting.html>）

<sup>3</sup> ただし、教員免許資格取得などの資格科目はこれに含まれない。

<sup>4</sup> 本学のカリキュラム・ポリシーは、以下の8項目からなる。①順次的・体系的な教育課程を全学的な協力体制のもとに編成・実施する。②各授業科目の位置づけを明確化する。③幅広い学修を保障する卒業所要単位を設定する。④単位制度の実質化に向けた取り組みを推進する。⑤シラバスの充実をはかる。⑥教育方法の改善に努める。⑦厳格な成績評価に向けた取り組みを推進する。⑧点検・評価を不断かつ組織的に行う。

<sup>5</sup> この「単位制度の実質化」については、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、次のように述べられている。すなわち「我が国の学生の学習時間が短く、授業時間外の学修を含めて45時間で1単位とする考え方が徹底されておらず、学習時間の実態を国際的に遜色ない水準にすることを旨とした総合的な取組が必要」であり、この取組としては各大学においては「学生の学習時間等の実態把握、授業計画の明確化、必要な授業時間の確保など、また国によって行われるべき支援・取組として、学習時間の把握、上限単位の設定（キャップ制）の促進、シラバスの内容調査など」があげられている（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.html)）。

とくにこのCAP制に期待されることは、講義前の事前準備・講義後の復習時間の確保である。すなわちCAP制（履修登録単位の上限設定）を採用し、講義前の事前準備および講義後の復習の時間を確保し、講義前の事前準備により、講義への興味・関心を高め、講義後の復習により、講義内容の理解が進み、学問への新たな関心・意欲が生じることが期待されている。

### 1.3 CAP制の効果に関する先行研究

他方、こうしたCAP制の導入が学生の学習行動に及ぼした検証はきわめてわずかである。その中でも比較的まとまったものに新潟大学工学部の報告（合田・丸山・長谷川 2003a,2003b、丸山ほか 2004）および西垣・矢部（2009）による研究がある。

まず新潟大学の研究によれば、同大学工学部では2000年に本格的な学部教育の改革を開始し、 Semester制、CAP制、GPAの採用、初年次少数対話教育、早期卒業制度などを導入した。またこれと並行して、改革前の1999年度と諸制度導入後の2001年度と2004年度に学生と教員を対象とした調査を行った。それによると、同大学の学生の授業出席率は85%程度と良好で、学生自身は授業に積極的に取り組んでいるつもりであるが、予習時間は平均20分程度、復習は2001年度で30分だったのが、2004年度では40分程度と改善されているものの、文部科学省の規準である授業時間2倍の自己学習時間にはほど遠かった、という。それでも、CAP制導入前の1999年調査に比べると、授業の満足度は、2001年から2004年にかけて上昇傾向にあることから、「全体として、キャップ制やGPA導入に伴う教員及び学生双方の努力の成果が、制度導入後2年目の前回調査〔2001年調査〕よりも同4年目の今回調査〔2004年調査〕によりはっきりと、見えて」（丸山ほか 2004：24、〔 〕内引用者補足）いるとしている。そして、教員の対応は多様ではあるが、次第に学生に課題を与え、そのケアをする方向に変化しつつあること、また課題の頻度とそのアフターケアが学生の学修時間を増加させ、その結果、授業の理解度や満足度を上げていると指摘している。ここからCAP制などの導入により「学生の自己学習時間や課題レポート等への対応に改善がみられ、学生の自己学習時間や課題レポート等への評価も改善傾向にある」（丸山ほか 2004:25）と総括している。

これに対して、西垣・矢部（2009）は、全国の国公立大学の学部長・教務担当者宛（ただしカリキュラムが特殊な医学系部を除く）に690票の調査票を送り、卒業単位と単位実質化の取り組みおよびその効果に関する郵送調査を行い、361学部から回答を得ている。その結果によると、CAP制を実施している学部は62.5%（225学部）であるが、そのうち学生の学習時間が「増えた」「どちらかといえば増えた」という学部は25.5%（47学部）にとどまり、多くの学部は「変化なし」（73.9%、136学部）と回答していた<sup>6</sup>。ここから西垣・矢部（2009）は、単位を実質化するためには、CAP制だけでは不十分で、GPAをはじめ、履修指導の徹底や双

方向の授業（学生のレポートに教員がリプライするような授業など）と組み合わせた施策が必要であるという。

#### 1.4 東北学院大学におけるCAP制の効果の検証方法

これらの研究は、学部長・教務担当者による回答の分析や、学生調査の場合も、学生の意識をもとにしており、学生の実際の単位登録・履修行動を扱ったものではない。そこで、本稿では、学生の登録単位数、単位取得数・取得率、放棄単位数・放棄率および学業成績をもとにCAP制の導入前後で学生の履修行動にどのような変化があったか、教養学部を事例に検討する。

本学教養学部では2011年度入学生よりCAP制が適用された。この制度が学生の履修行動や学習行動にどんな効果をもたらしたのか検証するために、CAP制導入以前の2010年度入学生（2013年度卒業生）と導入2年目の2012年度入学生（2015年度卒業生）について、①履修行動（登録単位数・取得単位数・放棄単位数および取得単位数率・放棄単位数率）と②成績（各年次成績）の比較を行う。

ただし、今回扱うデータには学生の自発的学習時間は入っていない。したがって、CAP制の導入によって学習時間が増加したかは、本学学生部が実施している「学生生活実態調査」によって補填していく。また、今回扱うのは教養学部卒業生のみである。教養学部に注目したのは、4学科のなかに人文系（言語文化学科）、社会科学系（人間科学科・地域構想学科）、理工系（情報科学科）が含まれるので、教養学部の各学科の動向が分かれば、他の文系学部・工学部についても見通しを立てことができると考えたからである。他学科に関する分析は機会を改めて行いたい<sup>7</sup>。

## 2. CAP制前後の教養学部学生の履修行動

### 2.1 CAP制導入による登録単位数の変化

まず表1には、CAP制導入前の2013年度卒業生と、導入後の2015年度卒業生の登録単位数の平均値を学科・学年別に示したものである。CAP制は1年間の登録単位数を制限するものであるから、当然、2015年度卒業生の登録単位数はこの48単位以下に収束してくる。たとえば1

---

<sup>6</sup> 西垣・矢部（2003）では、これらの比率を計算する基数として、全回答数を用いていたが、ここではCAP制を導入しているという回答をした学部数を基数として再計算してある。

<sup>7</sup> なお、今回の分析にはいわゆる過年度卒業生（留年学生）は含んでいない。過年度卒業生は他の者より長く大学に在籍しているうえに、2011年度以前の入学生だとCAP制の適用前の学生になってしまうからである。

年次に注目すると、2013年度から15年度にかけて、人間科学では平均55.76単位（最大値72単位）から47.20単位（最大値48単位）、言語文化では54.57単位（最大値62単位）から47.11単位（最大値48単位）、情報科学では60.48単位（最大値72単位）であったものが47.92単位（最大値48単位）に、地域構想でも53.66単位（最大値70単位）から47.38単位（最大値48単位）に減少している。また、どの学科・学年でもおおむね登録単位のバラツキ（標準偏差）が減少しているが、例外的に情報科学のみ4年次で標準偏差が14.15から15.573と大きくなっている。なお4年次の登録単位はどの学年でも減少しているが、これもCAP制の影響で早めに単位を取得する者が多いためだと考えられる。

表1 学科・学年別登録単位数（2013年度・15年度卒業生）

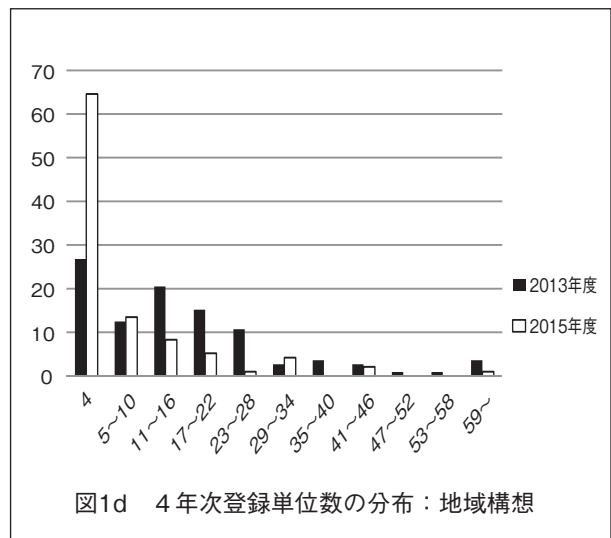
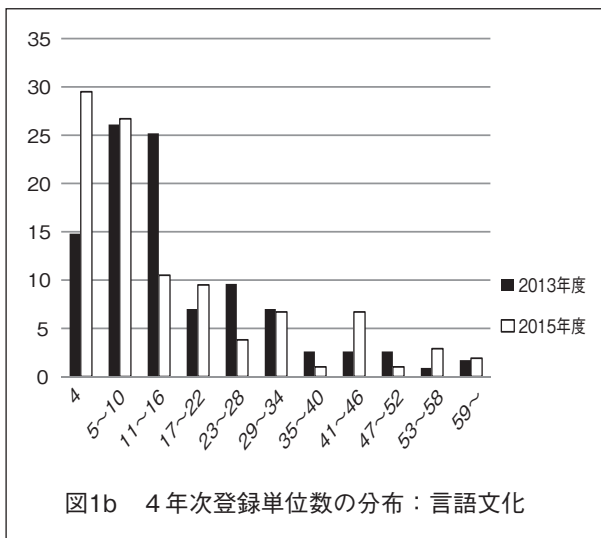
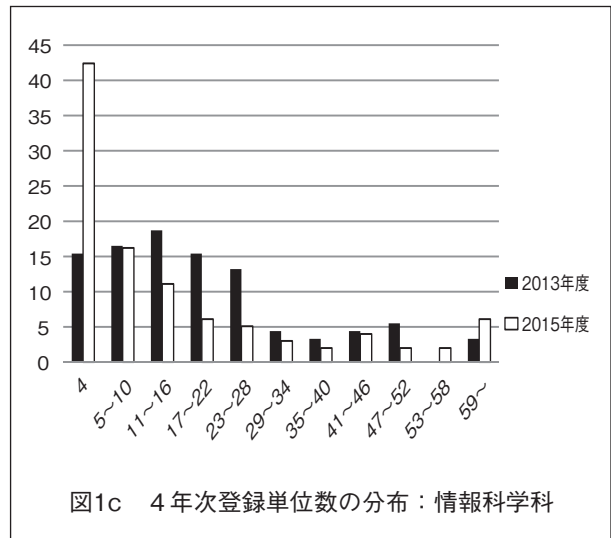
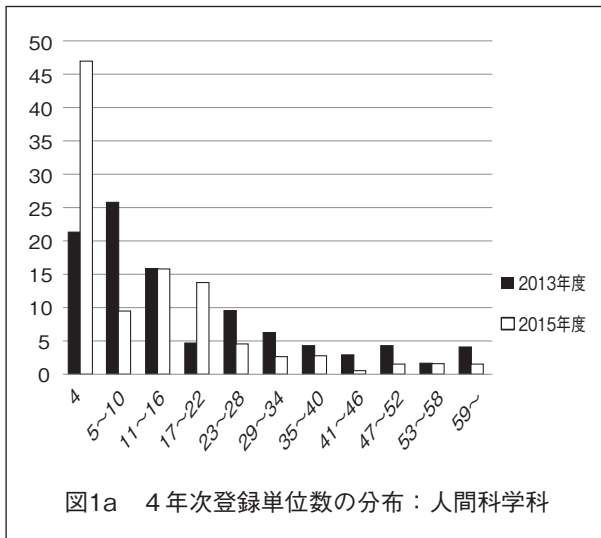
学科	学年	年度	N	平均	標準偏差	最小	最大
人間科学	1年	2013年度	96	55.76	5.047	46	72
		2015年度	110	47.20	1.513	40	48
	2年	2013年度	96	56.14	8.036	36	80
		2015年度	110	47.27	1.427	40	48
	3年	2013年度	96	38.18	11.908	14	76
		2015年度	110	39.82	6.138	25	48
	4年	2013年度	96	19.20	17.587	4	90
		2015年度	110	14.13	14.607	4	82
言語文化	1年	2013年度	115	54.57	3.581	42	62
		2015年度	105	47.11	1.672	38	48
	2年	2013年度	115	54.25	10.071	40	88
		2015年度	105	47.16	2.135	32	50
	3年	2013年度	115	38.71	13.248	18	72
		2015年度	105	38.40	7.379	20	48
	4年	2013年度	115	17.14	14.450	4	90
		2015年度	105	15.99	15.573	4	67
情報科学	1年	2013年度	91	60.48	4.884	48	72
		2015年度	99	47.92	0.488	44	48
	2年	2013年度	91	57.47	10.075	36	86
		2015年度	99	47.55	1.272	38	48
	3年	2013年度	91	39.74	14.111	16	74
		2015年度	99	38.46	7.156	26	48
	4年	2013年度	91	20.44	15.478	4	72
		2015年度	99	16.89	19.335	4	99
地域構想	1年	2013年度	112	53.66	5.294	38	70
		2015年度	96	47.38	1.300	40	48
	2年	2013年度	112	55.71	9.330	38	92
		2015年度	96	47.28	2.116	36	48
	3年	2013年度	112	39.13	11.602	20	76
		2015年度	96	38.34	6.328	24	48
	4年	2013年度	112	17.49	15.519	4	78
		2015年度	96	8.91	10.760	4	72

表2 制限単位までの履修者（2015年度卒業生）

	1年次登録単位		2年次登録単位		3年次登録単位	
	度数	百分率	度数	百分率	度数	百分率
人間科学	79	71.8	78	70.9	16	14.5
言語文化	73	69.5	76	72.4	16	15.2
情報科学	96	97.0	80	80.8	16	16.2
地域構想	71	74.0	78	81.3	9	9.4

実際、どの学科でも1～3年次の登録単位数の最大値は48単位というCAP制の制限単位となっているが、この制限単位まで登録した学生の分布は、表2のとおりである。1年次では情報科学の学生の97%がCAP制制限いっぱいまで単位登録をしているのに対して、言語文化や人間科学では制限一杯まで単位登録する者は7割程度となっている。2年生になると情報科学と地域構想で8割、人間科学と言語文化で7割の者が限度いっぱいまで単位登録をしている。これが3年次になると大幅に減少し、地域構想の9%をはじめ、他の学科でも15%程度に落ち着く。

またCAP制の弊害として、1～3年次に単位を落とした学生が、履修制限のない4年次に集中的に単位を申請することが懸念されたが、4年次の登録数はどの学科でも2013年度に比べ2015年度卒業生で減っている。ただし、最大値を見ると100近い単位を残す者もいた。そこで学科ごとに4年次登録単位数の分布をグラフにすると図1a～dのようになる。



これらの図からは意外なことが明らかになる。それは、CAP制導入以前の2013年卒業生に比べて、導入後の2015年卒業生では4年次登録科目が学科のいかんを問わず、4単位という者が著しく増大したことである。4年次登録科目が4単位という者は、2013年度卒業生から15年度卒業生にかけて、人間科学科では20.8%から45.5%へ、言語文化学科では14.8%から29.5%へ、また情報科学科では15.4%から42.4%へ、地域構想学科では26.8%から64.6%へ急増しており、とくに地域構想でその伸びが大きい。この4単位とは、本学教養学部の卒業に必須の——つまり必修単位の総合研究（卒論・卒研）に他ならない。要するにCAP制導入後の学生は、3年次までに他の卒業単位を揃えてしまい、4年次には総合研究だけに集中する者が増えていたのである。しかし、彼らが4年次に集中的に取り組んだのは、卒業のための卒業研究だけではない。もう1つあった。これも言うまでもないことだが「就職活動」である。

## 2.2 転変する就職活動

ここで近年の大卒労働市場の動向に目を向け、2015年度卒業生が置かれた状況を確認しておこう。長年、大卒求職者の行動に影響を与えてきたいわゆる「就職協定」<sup>8</sup>が実態と乖離していること、また通年採用やインターネット採用が拡大したことなどを理由に1997年に廃止されて以降、大学側は「申合せ」を行い、企業側は「倫理憲章」を定め、今後双方がその相互尊重に努めるという新たなルールのもとに就職・採用活動が行われることとなった。それでも、実態上の広報活動が卒業前年の10月より行われ、就職活動が過熱化したため、後ろ倒しすべく、大学側と企業側が相談し、2013年3月卒業生（2012年度卒業生）以降については、広報活動の開始を2ヶ月遅らせることとした（<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ywforum/dai2/sankou2.pdf>）。ところが、これがかえって就職活動の長期化を招くことから、2015年には学部3年の3月から企業説明会や採用情報の告知が解禁され、面接等の採用選考開始は4年生の8月からスタートとなり、就職活動の開始が例年に比べて3か月遅くなった。しかし、こうした経団連の指針変更にもかかわらず、実際には早期に採用活動を開始している企業が少なからず存在していたため、内定率が早い時期から上がっていた。その結果、面接開始時期だけが後ろ倒しになって、かえって就活時期が伸びたという見方もされた。つまり、学業に専念するためという名目で後

---

<sup>8</sup> 就職協定とは「大学・短大などの新卒者採用開始時期など、学生の就職に関する学校・企業間の取り決め」とされる（<http://dictionary.goo.ne.jp/jn/103907/meaning/m0u/2016/12/9閲覧>）。それは、1953年に文部省（当時）主催の「就職問題懇談会」で学生の推薦開始日を申し合わせたのが始まりであった。しかし、優秀な学生を獲得するため協定日以前に内定を出すという、いわゆる「青田買い」が横行し、協定の有効性が疑問視された結果、1997年に廃止された。以降は、大学の場合、3年次での就職活動が一般化し、就職活動の早期化・長期化による学業への影響も指摘されている。



ろ倒しになった就職活動のため、2015年度卒業生にはこれまで以上に就職活動の負荷がかかることになった。そして、このような状況に対応するため、CAP制下の学生は早めに単位を取得し、4年次には卒業論文と就職活動に専念できる態勢を整えようとしたと推察される。

これはおそらく学生自身にとっても想定外であったことだろう。というのも、企業説明会や採用情報が学部3年の3月から解禁されながら、面接等の採用選考開始は4年生の8月から開始となり、就職活動の開始が例年に比べて制度上は3か月遅くなったものの、実際の企業内定はそれよりも早くなるという錯綜した事態になることは、彼らの就職活動開始の直前に決まったり、予見されるようになったからである。ただし、この間、ほぼ毎年のように企業と大学の「申し合わせ」が見直されていたため、彼らは単位制限をすることで早めの単位取得を促すCAP制のもと、早めに卒業単位をそろえ、4年次は総合研究だけを残して就職活動に専念できる態勢をとっていたことになる。この点からすると、大学教育の質保証を求めたCAP制もその本来の機能を果たさず、もっぱら学生によって就職活動の態勢づくりに利用されていた可能性もある。

冒頭に引いたように、ブルデューは、1960年代のフランスの大学生にこのような学生の「あらゆる合理的な手段」の活用を見出していたが、同様の合理性は現代の日本の大学生も「遺産相続」していると言えなくもない。それはともかく、新しい教育制度が導入されるたびに、それが行為者の「合理的行動」によって利用され、「意図せざる結果」を生むことは、教育機関へのインプットの次元、たとえば高校の推薦入試（中澤2007）や大学のAO入試（片瀬、2008, 2009, 2010）で実証されてきたが、本稿の分析ではそれがスループットの次元でも観察されたことになる。

### 2.3 CAP制導入による単位取得数・取得率の変化

先にも見たように、CAP制は年間で取得可能な単位数を制限することで、計画的な履修計画を立てさせ、授業外学習時間を確保させることで知識を定着させ、それによって単位の実質化ひいては大学教育の質保証をするという目的をもって導入された制度であった。したがって、この制度の導入によって、学生の学習時間が増加し、取得する単位（正確には登録科目の単位取得率）や成績も上がるのが期待されてきた。では実態はどうであろうか。この節ではまず2013年度から2015年度にかけて、単位取得数・取得率がどのように変化したかを見ることで、CAP制の効果を検証する。

まず表3から表5には、1年次から3年次まで、学科・卒業年度別に見た取得単位数の平均と標準偏差値および単位取得率を示し、単位取得率については2時点間に有意な差があるか検討した結果も表示した<sup>9</sup>。

表3 学科・卒業年度別に見た取得単位数・取得率：1年次

学科	卒業年度	取得単位数	標準偏差	単位取得率	標準偏差	Z
人間科学	2013年度	50.84	7.360	91.2	10.122	-0.174
	2015年度	42.72	5.183	90.5	10.483	
言語文化	2013年度	49.34	9.357	90.3	15.624	1.228
	2015年度	44.64	3.823	94.7	6.934	
情報科学	2013年度	52.97	8.008	91.2	10.122	-0.167
	2015年度	45.36	3.136	90.5	10.483	
地域構想	2013年度	48.57	6.384	91.2	10.122	-0.175
	2015年度	45.46	2.836	90.5	10.483	

表4 学科・卒業年度別に見た取得単位数・取得率：2年次

学科	卒業年度	取得単位数	標準偏差	単位取得率	標準偏差	Z
人間科学	2013年度	49.00	9.259	87.8	10.122	0.020
	2015年度	41.51	5.606	87.9	10.483	
言語文化	2013年度	46.03	9.978	86.1	15.624	-0.368
	2015年度	39.78	7.696	84.3	6.934	
情報科学	2013年度	43.87	11.079	77.2	10.122	1.509
	2015年度	41.18	7.223	85.7	10.483	
地域構想	2013年度	47.29	8.615	86.1	10.122	1.263
	2015年度	43.36	5.018	91.7	10.483	

表5 学科・卒業年度別に見た取得単位数・取得率：3年次

学科	卒業年度	取得単位数	標準偏差	単位取得率	標準偏差	Z
人間科学	2013年度	28.51	7.721	78.3	10.122	1.915*
	2015年度	34.84	5.384	88.2	10.483	
言語文化	2013年度	30.99	9.644	75.6	15.624	1.688*
	2015年度	31.95	6.083	84.8	6.934	
情報科学	2013年度	28.73	9.187	75.6	10.122	0.883
	2015年度	30.38	5.324	80.9	10.483	
地域構想	2013年度	31.07	8.802	81.3	10.122	1.213
	2015年度	33.09	4.821	87.4	10.483	

注) \*:  $p < 0.05$

<sup>9</sup> 比率の差の検定にはいくつかのやり方があるが (Bohrnsetdt and Knoke 1998=1990:160-161, 396)、ここでは盛山 (2004:142-143) のやり方に従った。このやり方では検定統計量のZは以下のように定義され、正規分布表を用いた検定がなされる。

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\pi^* (1 - \pi^*) \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

ここで  $P_1$ 、 $P_2$  は2つの比率、 $n_1$  と  $n_2$  は各群の標本数で、 $\pi^*$  は各群に共通した母比率の推定値として以下の式で求められる。

$$\pi^* = \frac{n_1 P_1 + n_2 P_2}{n_1 + n_2}$$

なお、1～3年次に絞ったのは、先にもみたように、3年次までに卒業単位をそろえ、4年次には総合研究だけという学生が、とくに2015年度の卒業生に少なからずみられたためである。

まずどの学年・学科でも、取得単位数が減少しているが、これはCAP制によって登録単位数が制限されたため、当然の結果であるといえる。むしろここで問題にすべきは、そのようにして精選された単位が確実に取得されているのか、またCAP制導入前に比べて取得率が上昇しているのか、という問題であろう。そこで、各学年・学科ごとに取得率の時点間の差（2013年度と2015年度）を見ていこう。

まず1年次（表3）と2年次（表4）では、どの学科でも2013年度卒業生と15年度卒業生の間に取得率の有意差はない。これに対して、3年次（表5）では、人間科学と言語文化では2013年度卒業生と15年度卒業生の間で有意差がみられた。単位取得率は、人間科学の2013年度卒業生では78.3%だったものが、15年度卒業生では88.2%と10ポイント近く上昇している。これと同様、言語文化でも75.6%から84.8%とやはり10ポイント近く上昇している。これは専門の課程に進み、精選した科目の学習に集中したためであり、CAP制の効果があったといえるのだろうか。それとも、ここではむしろ前節でみた4年次科目登録の状況と対比して考えてみる必要があるのだろうか。すなわち、3年次になって就職が意識されるにつれ、まず4年次にしか履修できない総合研究（卒論）のみを残して、3年次までに卒業単位を揃えてしまい、4年次は総合研究をしながら就職活動に集中しようとしたために3年次の取得率があがったのだろうか。このことを明らかにするために、今度は成績の変化にCAP制が与えた影響についてみてみよう。

## 2.4 CAP制導入による学業成績・単位の変化

取得した単位数が学習成果の量的側面であるとするならば、成績はその質的側面とも見ることができ。より質の良い単位（成績の良い科目）をより多く取得することが、文部科学省の高等教育行政が一連の大学改革で狙ってきたことであった。CAP制の導入もまた、半期（または1年）の登録単位数を制限することで学生に授業外学習時間をする余裕を持たせ、よりよい学習成果を得させる——これによって最終的にはグローバル化する世界のなかで日本の大学教育の質保証をすることが意図されていたはずである。このことは、2012年の中教審答申にも、質を伴った学習時間の確保は「世界的にも学士課程教育の質の保証が課題になる中で、国際的な信頼の指標として不可欠」（中央教育審議会 2012:14）と表明されているとおりである。この意図が、前節でみたように、取得した単位数という量的側面から疑問符がつけられた。では、学業成績という質的側面ではどうであったろうか。

表6から表8は、2013年度卒業生と15年度卒業生について、1年次から3年次までの学業成績の平均値と標準偏差を示すとともに、平均値については2013年度と15年度の間に有意な差があるかt検定で検討した結果を示した。これを学年順にみていくと、まず1年次では、情報科

学と地域構想の2学科で有意差がみられ、いずれも2013年度に比べ15年度卒業生の成績が上回っていた。次に2年次では、地域構想のみで有意差がみられ、同じく2013年度に比べ15年度卒業生の成績が上回っている。最後に3年次では人間科学と地域構想で有意な差異がみられ、ここでも2013年度に比べ15年度卒業生の成績が上回っていた。こうしてみると、学科・学年によるばらつきがあるが、おおむねCAP制導入後の2015年度卒業生の方が成績が良好であるようにみえる。

表6 学科・卒業年度別に見た成績（全科目平均）：1年次

学科	卒業年度	平均点	標準偏差	t 値
人間科学	2013年度	76.48	6.056	-1.128
	2015年度	77.50	6.910	
言語文化	2013年度	79.68	7.884	-0.684
	2015年度	80.30	5.530	
情報科学	2013年度	74.98	7.613	-5.115***
	2015年度	80.17	6.223	
地域構想	2013年度	77.84	6.947	-4.185***
	2015年度	81.20	4.517	

注) \*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$  \*\*\*:  $p < 0.001$ 

表7 学科・卒業年度別に見た成績（全科目平均）：2年次

学科	卒業年度	平均点	標準偏差	t 値
人間科学	2013年度	74.88	6.214	0.841
	2015年度	74.13	6.563	
言語文化	2013年度	76.76	8.586	1.486
	2015年度	75.15	7.379	
情報科学	2013年度	73.15	74.985	-0.223
	2015年度	73.45	80.171	
地域構想	2013年度	75.89	7.200	-2.176**
	2015年度	77.91	5.995	

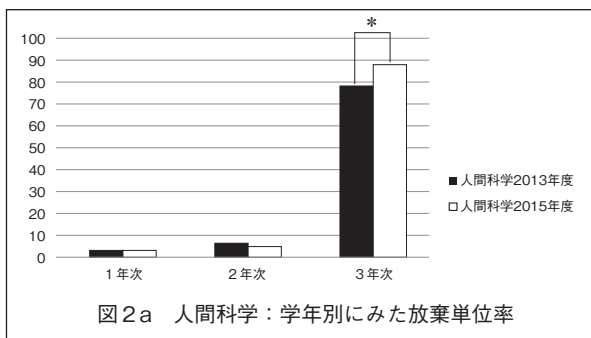
注) \*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$  \*\*\*:  $p < 0.001$ 

表8 学科・卒業年度別に見た成績（全科目平均）：3年次

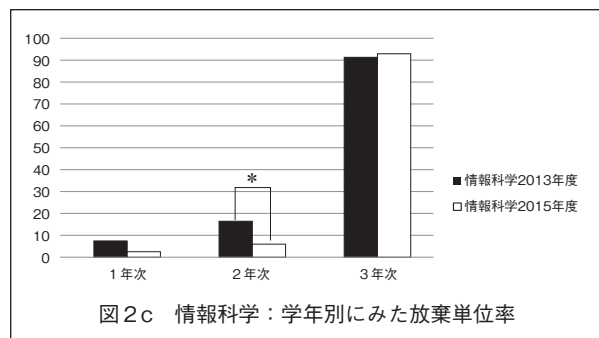
学科	卒業年度	平均点	標準偏差	t 値
人間科学	2013年度	73.88	7.402	-3.676***
	2015年度	77.36	6.167	
言語文化	2013年度	77.24	8.498	-0.185
	2015年度	77.44	8.029	
情報科学	2013年度	74.04	8.832	0.284
	2015年度	73.70	7.665	
地域構想	2013年度	76.05	7.200	-2.907**
	2015年度	78.82	5.995	

注) \*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$  \*\*\*:  $p < 0.001$

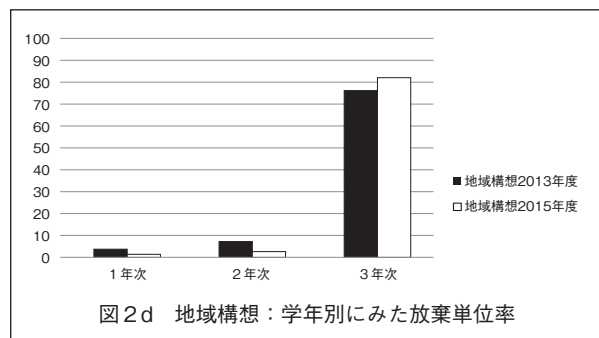
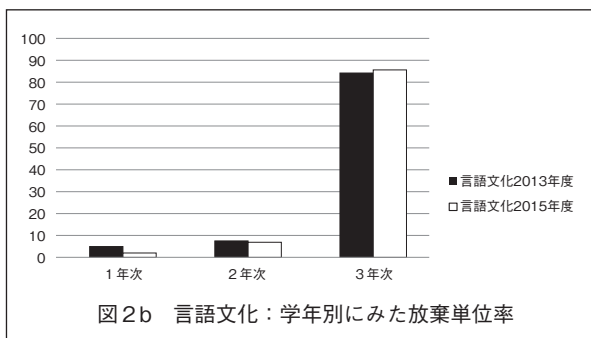
しかし、この背景には学生のしたたかな成績確保戦略があることを見逃してはならない。というのも、この当時、放棄した科目の点数も成績評価に組み入れるというGPAは採用されていなかった<sup>10</sup>。そのため、単位をとれそうにない科目や成績の悪い科目は学期末試験の受験を放棄するなどして、成績に影響が及ぶことを回避することができた。こうした放棄された単位数（成績表には表記されないが学務記録として残り、本研究所にデータとして回ってくる）が全登録単位数に占める割合を放棄率として、これまで同様、学科学年および卒業年度別に示したのが、図2a～図2dである。ここでは2015年度卒業生と15年度卒業生との間で、この放棄率に有意な差があるか検定も行っている。



注) \*;  $p < 0.05$



注) \*;  $p < 0.05$



まず図2a～図2dの1年次と2年のグラフでは、おおむね放棄率は10%以下で、卒業年度による有意差も2年次の情報科学にしかみられない。これに対して、3年次になると、卒業年度・学科を問わず、放棄率は70%台後半から80%台後半に急増する。ただし、卒業年度による差異が有意になったのは人間科学だけであった。人間科学では、この間、放棄率は78%から88%へと10ポイント上昇したためである。

いずれにせよ本学の学生（とりあえず教養学部生だけであるが）は、CAP制のもとその上限に近い単位を科目登録し、1～2年次にはあまり放棄することなく単位を取得し、3年次になって総合研究（卒業論文）を残して卒業要件が満たされる見込みがたつと、それまで履修し

<sup>10</sup> 本学教養学部でGPAが採用されたのは、2017年度入学生からである。

てきた科目でさえ、その8割ほどまで履修や受験を放棄し、4年次に来るべき就職活動と総合研究に備えるのである。したがって、この単位放棄戦略は次の卒業戦略や就職戦略と不可分の関係にある。この点では、かつてブルデューがフランス南西部のベアルン地方の結婚戦略＝家存続戦略に見出した「ゲームの手」のような連鎖的な戦略となっているともいえよう<sup>11</sup>。

### 3. 考察と暫定的結論：フンボルトはどこにいる？

#### 3.1 CAP制がもたらした「意図せざる結果」

本稿の分析から得られる暫定的な結論——まだ仮説といった方がよいかもしれないが——は、以下のようなものであった。すなわち、CAP制の導入は、大衆化した——あるいは「ユニバーサル化」(Trow 1976)した——大学における「合理的な」学生の単位取得行動によって、その本来の意図である自発的な学習による大学教育の質向上というその教育政策的意図とは別に、今日の高等教育システムに「意図せざる結果」(Boudon 1982)をもたらしめている。それは、本学教養学部の場合、たとえば3年次までに総合研究を除く卒業要件となる単位を揃えておき、その見通しがたてば3年次に7割から8割を超える科目を履修放棄し、3年次後半からすでに始まる就職活動に集中するという単位取得戦略であった。その結果、CAP制が本来、狙っていた大学生の自発的な学習による大学教育の質的向上という意図は実現されないままになっている。

その背景にあるのは、まず第一に、CAP制にせよ、GPAにせよ、それだけでは単位の実質化は実現できず、地道な教育実践が伴って初めて効果を持つにもかかわらず、教育行政の指示に従って、形だけこれらの制度を導入するケースが少なくないことがあるだろう。たとえば、西垣(2005)は、単位制度の実質化を実現するためには、①学生や教員に対する単位制度の仕

---

<sup>11</sup> ブルデュー(Bourdieu 2002=2007)は、自分の生まれ故郷のベアルン地方の農家に伝わる「全面的長子相続」という慣行に注目した。それは、農地の分散を防ぐために長男のみが土地・財産を相続し、それ以外の男子は独身者のまま家に留まって家業を手伝うか、もしくは相続や庇護の代わりに必要な資金を出してもらって他出する、という相続制度である。これは、日本の農村では広く見られる慣行だが、平等を標榜するフランス、わけても民法上は均分相続をタテマとするフランス社会においては、きわめて特異な相続慣行である。ただ、日本の場合と同様、農地をはじめとする家産の分散を防いで、自営自作の直系農民家族を保持する上では合理的な戦略である。ところが、時としてこの長子相続の慣行が実行されないことがある。それは、さまざまな事情で、その方が家の存続にとって望ましい場合である。つまり、農民は慣行をそのまま守るのではなく、これを家存続のために戦略的に利用している。こうした戦略を支える基本原理は、女子に対する男子の優位および長子の第二子以降に対する優位という原則であり、この原則を守った上で、さながらゲームの手のように、さまざまな結婚戦略が状況に応じて展開されるという。また、こうした結婚戦略は、家を存続・発展させるいくつもの再生産戦略——まず子どもを何人またどんな性別構成で作るかという産児戦略、その子どもにどんな教育を身につけさせるかという戦略、教育を受けた子どもにどのように財産を相続させるかという戦略など——と組み合わせられて選択される連鎖的な戦略になっているという。

組みの周知、②FD プログラムの整備、③ティーチングアシスタント (TA) の配置、④継続的な授業評価、が重要であるとしている。しかるに本学の場合は、①のCAP制度の趣旨の周知も覚束ないという誹りを受けても致し方ない状況にあると考えられる<sup>12</sup>。これは大学としてのガバナンスにもかかわる問題であろう。

第二に、1997年の就職協定の廃止以降、「猫の目」行政とも言える就職に関する文部行政の一貫性のなさがもたらした就職活動の不確実性の高まり、といった要因がCAP制の機能不全の背後にあったことも看過できない。就職活動が3年次後半から始まる現状においては、学生は3年間で卒業要件単位数の獲得に奔走せざるを得ないのは無理もなからぬことである。さらに多くの場合、在学途中に内定が出るという事態は、大学の成績が就職に際して勘案されないという暗黙のメッセージを学生に伝えることになり、それが学生の学習動機——たとえそれが内発的学習動機でないと——をますます低下させることになりかねない (野田・渋井 2016)。

### 3.2 第三の教育改革が前提とする学生像

そもそもCAP制に限らず、第三の教育改革と呼ばれるもの、たとえば1987年の臨時教育審議会「教育改革に関する第4次答申 (最終答申)」における「自由化」の主張からはじまり、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」における「生きる力」の提唱にしても、2003年の人間力戦略会議の報告書でいう「人間力」においても、強調されるのは、内発的学習動機であったり、意欲・自律性であったりする。たとえば「人間力戦略研究会報告書」(<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>) では、「人間力」を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義し、それを構成するものとして、①「基礎学力」、「専門的な知識・ノウハウ」などの知的能力的要素、②「コミュニケーションスキル」、「リーダーシップ」などの社会・対人関係力的要素、③「知的能力的要素」「社会・対人関係力的要素」を十分に発揮するための「意欲」などの自己制御的要素をあげている。これを、従来の学校教育では求められなかった「ポスト近代的能力」(本田 2005) と特徴づけることも可能だが、見ようによっては戦前の旧帝国大学を支配した「フンボルト理念」が新たな新由主義の衣をまとって再来したとも考えられなくもない。

---

<sup>12</sup> ちなみに、周囲の教員や学生にCAP制について質したところ、制度の名称すら知らない者がほとんどで、まして制度の趣旨について知っていた者は皆無であった。また本学では、1年次のはじめにオリエンテーションキャンプがあり、上級生のリーダーが新入生の時間制作成にアドバイスをすることになっているが、CAP制については早めに効率的に単位をそろえないと4年次に苦勞する、といった助言がなされている。またそもそも『シラバス』には、履修細則に履修登録制限についての規定はあるが、CAP制の趣旨についての説明はない。

このフンボルト理念は、1810年にベルリン大学の設立に参画した言語学者のフンボルトが唱えた研究中心の大学教育の理念であり、「自律的な探求の意欲を学習の基礎に置く」（金子2009：6）教育論を意味するとされてきた。これに対して、潮木（2008）は、この「フンボルト理念」をめぐる神話性を歴史社会学的に脱構築しながらも、その現代的意義をさぐる。それによると、フンボルト理念の「研究を通じた教育」——すばわち、教師がその研究成果を一方的に教授する「講義」よりも、両者が共同して学問的真理を探究する「ゼミナール」や「実験」を重視する教育は、形を変えながらも、現代の大学にも継承することは可能であるし、現に実践されているという。

これに対して、千葉（2012：56）は、潮木（2008）の言う現代版の「フンボルト型大学」の再構築は多くの困難を抱えているという。たとえば、研究能力を養成するには「その前提となる基礎的な資質が不可欠である」が、「近年の大学のカリキュラムがそのようなことを保障するようになってはいない」。とりわけ、大学設置基準の大綱化によって、一般教育科目が多くの大学で大幅に縮小したこと、わけても第二外国語が必修からはずれたことはゼミナールを重視する「フンボルト理念」の実現を困難にしたという。

これに加えて、本来のフンボルト理念でも、第三の教育改革以降の現代版フンボルト理念でも、千葉（2012）によれば「一人前の自立した大人」を前提としている。しかし、かつてのドイツでも現代の日本でも、大学生は「一人前の自立した大人」からほど遠い。そこで千葉（2012：57）は、研究活動を通じての教育といったフンボルト理念よりも、「教育の中で学生を自立した大人にするための教育、社会への橋渡しのプログラムがより強く求められている」として、その方策として「狭義の就職対策に限定されることのない、広い意味でのキャリア教育」を提案している。ここで千葉（2012）が提唱する「広い意味でのキャリア教育」とは、あるいは本田（2009）のいう「柔軟な専門性」を中心として「教育の職業的意義」を高めようという主張とも通底しているように思われる<sup>13</sup>。

たしかに、先に見た本学学生の就職のためなら履修も放棄するという就職への関心の高さからすると、キャリア教育によって学生の目を大学の学習に向けさせるという考え方もありうるだろう。しかし、それは大学教育の本来の姿を逸脱していないか。

---

<sup>13</sup> 本田（2009:11）は、日本の職業教育が学校よりも企業内教育に任されているうえに、とくに非正規雇用の若者が職場でも職業の能力を身につける機会を剥奪されている現状に鑑み、学校教育の職業的意義を高める必要性を訴える。そのなかで、職業世界に入る前の若者に必要な知識として、①働く者すべてが身につけるべき労働に関する基本的知識、②個々の職業分野に即した知識・スキル、をあげる。このうち①は働かせる側（企業など）がしばしば理不尽な力で要求を押し付けてくる力に、法律や交渉などの適切な手段を通じて〈抵抗〉する手段となり、②は働く側が仕事の世界からの要求に〈適応〉するための手段として位置づけられている。本田（2009）は、この両者のバランスの上で働く者が力を発揮していくことが重要であると主張している。



### 3.2 学生文化における教養主義の没落

近年、市場化が進行した大学環境において、学生集めもあって、少なからぬ大学がキャリア教育に力を入れたり、職業教育・資格取得への志向を強めていることも事実である。こうした日本の大学の事態に対して、竹内（2007）は、かつての教養主義的な学生文化の解体は、エリート大学以上に中堅大学で著しく、教養主義の一翼さえ担った中堅上位大学の学生文化が「ユニバーサル段階」を迎えて、近年、著しく下流文化化しているという。すなわち、竹内（2007）は、読書傾向や学習時間の分析から、難関大学と中堅上位大学における学生文化の間に、かつては連続的な「傾斜的」差異があったのに対して、今やその格差は「分断的」差異に拡大しているという。1960年代の「エリート段階」では大学に階層性があったとしても、進学率が低いために、学歴別就学率からみると大学生はピラミッド構造の最上位にあったエリートであった。そのため、学生文化には上位に同質化しようとする圧力が働き、中堅大学の学生も教養の取得に向けて動機づけられていた。これに対して、1980年代の「マス段階」では、大学進学率が上昇し、学歴構造が台形型に移行し、教養主義が解体し始めると、いわゆる「ニューアカ・ブーム」が大学に浸透した「大衆文化による象徴的暴力によって教養難民化しはじめた集団による文化戦略」（竹内,2007）であったように、大衆文化と教養主義の文化闘争が始まった。その一方で、かつては教養の保持を大衆に対する「卓越化戦略」（Bouredeu,1979=1990）に用いていたエリート大学の学生は、今度はエリート文化のみを受容するユニボア（単食）戦略から、エリート文化

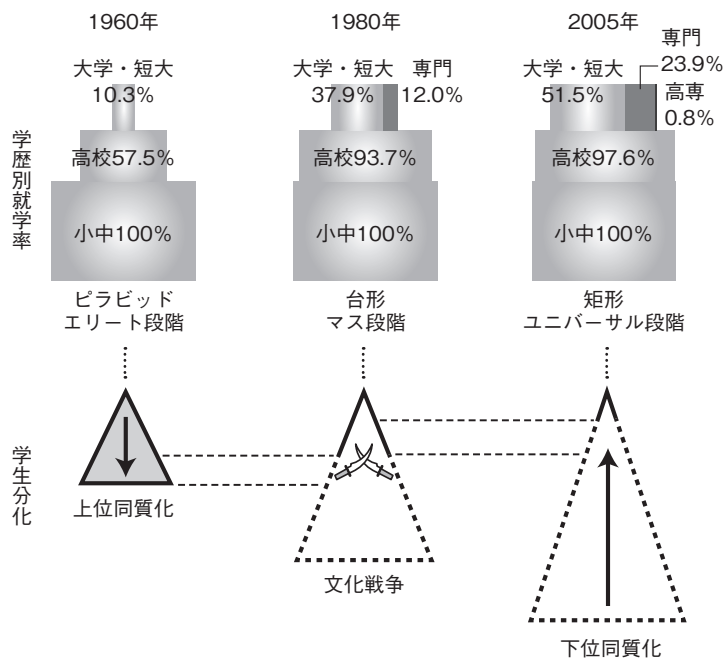


図3 学歴別就学率と大学生文化（1960～2005）

出典：竹内（2007）

も大衆文化も享受するオムニボア（雑食）戦略へと文化戦略を転換した。その結果、2000年代に大学が「エリート段階」に到達すると、大学には大衆文化・消費文化に同調しようとする「下位同質化」の圧力が働く（図3参照）。さらに少子化に伴う大学の学生消費主義への迎合やポピュリズム的な大学改革によって、大学はかつては学生に教養や学問にむけて「背伸び」をさせていたが、もはや無教養を「これでいいのだ」と受容する文化が蔓延しつつある、という（竹内,2007）。

そして、この「下位同質化圧力」のもと、エリート大学の学生が、オムニボア戦略がとっているのに対して、中堅上位大学以下の学生は大衆文化のユニボアが大多数を占める。エリート大学の学生が勉強一辺倒の文化的ユニボアならば、ノンエリート大学の学生は大衆文化や若者文化あるいは世間知を文化的対抗戦略にすることができた。ところが、エリート大学の学生が文化的にオムニボア化した現在、ノンエリート大学生は従来の文化的対抗戦略も行使できず、エリート大学のキャンパス文化の覇権が増大することによって、大学間の文化的格差が「分断」ともいべき状態に拡大するという（竹内,2007）。そこで、竹内（2007：49）は、中堅大学に次のような警告を発する<sup>14</sup>。

大学改革によって大学の公式文化が実学文化に偏ることは、学生たちの非公式キャンパス文化から、どんどん「背伸び」文化を駆逐させ、「これでいいのだ」文化を蔓延させることにつながっている。実学文化の過度の強調による必要性への埋没は、必要性への距離から生まれる学生の文化資本形成力を弱め、大学間格差を大いに広げる。

こうして、実学志向の高まりによって、文化資本を伝授する大学の教育力が弱まるとともに、高等教育機関の間およびその内部での多様性が増大していく<sup>15</sup>。

### 3.3 大学における職業教育

そもそも職業教育やキャリア教育を行うノウハウを大学がどれほど蓄積しているのだろうか。職業教育は実地のOJTで身につくものであり、大学教育で教授できるものではない。アメリカの大学における職業教育に関する研究を調べたコリンズ（Collins 1979=1984:24）は次のように言う。

---

<sup>14</sup> この引用にある「必要性への距離」という概念は、ブルデュー（Bourdieu, 1979=1989）が「正統的な美的性向」を定義するときに用いた表現である。それによると、文化的慣習行動はそれが「差し迫った必要性から遠く隔たっている」という事実によって序列化され、必要性への距離が大きいほど、その行動の正統性は高くなる、という。これに対して、日常生活の必要性に拘束された行動ほど、文化的な正統性は低いものになる、という。ここでの文脈では、大学のアカデミックな公式文化が「必要性への距離」のあるもの、「実学文化」が「必要性への距離」のないものとみなされている。

<sup>15</sup> こうしたなかで、従来のアカデミックな志向をもった学生もいるが、「学生消費者主義」（Riesman,1980=1986）のもと「規範としての教養主義」（筒井,1995）が解体し、「教養がないと恥ずかしい」という矜持をもたない学生が増大した。そして、それに対応する形で高等教育におけるカリキュラムや教授方法が変容を余儀なくされることになる。しかし、その結果、竹内（2007）の指摘するように、大学はかつては学生を教養や学問にむけて「背伸び」をさせていたが、大学の学生消費者主義への迎合やポピュリズム的な大学改革によって、もはや無教養を「これでいいのだ」と受容する文化が蔓延しつつある。

学校で実際になにが学習され、どの程度の期間身につけているかという研究は、これまでほとんど見当たらない。それでもごく限られた証拠資料によると、学校は学習にとって非常に非効率的な場所だといえる。管理的・専門的職業地位で用いられる技能の大部分は、実際の職業を通して習得され、大学の実業的・専門職業的な諸学部・・・(中略)・・・で要求される盛り沢山の教育課程は、かなりの部分が専門的職業の地位上昇や、専門家と素人間に教育による障壁を築くために存在するものである。 Collins (1979=1984:24)

さらに彼は個別学部まであげて次のようにいう

教育学部がしばしば批判されるのは、実際の教育実践になんの役にも立たぬ課程を要求しているということにある。医学部や法学部は、開業医や弁護士等の実際の職業業務にある者が認めるように、卒業後の専門業務では忘れ去られる多くの内容を要求し、職についてからの業務上の経験や指導を通して習得される中心的な内容をほとんど教育していない。経営学部は管理職補充の一経路としてますます重要視されているが、その教育水準は一般に高くない。大部分の経営学部は、管理職の全経歴を通じて有用な技能を学生に教えるというより、特定職業の初任段階に対する準備教育を施すにすぎない。そのうえ、大学卒業生の大部分が自分の専攻以外の分野に就職している事情から、実施されている特殊な訓練も結局見当違いに終わることが多い。

Collins (1979=1984:24)

たしかに、バブル経済の崩壊後、長引く不況で現有社員の長期雇用を維持するのに精いっぱいになるほど体力の衰えた日本企業に、もはや従来の社員教育をする力はなく、そのため大学に「即戦力」の育成＝職業教育を求めようになったという声は聞く。また学生や保護者からも「キャリア教育」を求められるようになってきている。しかし、安易な「キャリア教育」は学生に好ましい結果をもたらさない。実際、本田(2009)は、「キャリア教育」が、若者の進路意識に対して、それが本来の意図していたような好ましい変化をもたらしていないことを、各種調査から読み取っている。それによると、「キャリア教育」が本格化した2000年代になると、若者の間で「やりたいことがわからない」という不安を募らせる者が増える一方で、やりたいことが見つかった者では、「それが実現できるかわからない」という不安が高まっているという。この点で「キャリア教育」は、「若者の「勤労観・職業観」や「汎用的・基礎的能力」を高めるといふ政策に沿った結果をもたらすよりも、そうしたプレッシャーのみを強めることによって、むしろ若者の不安や混乱を増大させた可能性が強い」(本田 2009:155)、という。

### 3.4 大学の教育力の回復のために

こうしたなかで「大学の教育力」(金子 2007)を取り戻す方途があるなら、まず大学設置基準の大綱化以来つづく大学改革の前提を根本的に問い直すことしかない。それは、先にも触れたように、大学生が「一人前の自立した大人」として自律的な学習意欲なり、内発的学習動機をすでにもっているという現代版フンボルト理念の前提である。大学がエリート段階ならいざ知らず、大衆化しユニバーサル化した大学でこのような大学生像を前提にした教育を設計することは現実と乖離しすぎている<sup>16</sup>。

実際、本研究から明らかになったことは、繰り返すと以下の点であった。すなわち、CAP制の導入によって学生の自発的な学習時間をふやすことで、大学教育の質の向上を目指すという文科省の政策的意図は見事に裏切られた。CAP制の導入は、年間の登録単位数が制限されるだけになるべく早い時期に卒業単位をそろえ、折から不確実になっていた企業の採用方針に備えて、3年次に卒業の目途が立つと8割近い単位を放棄して、就職活動にエネルギーを集中するという行動を帰結した。この光景はまさに「学びからの逃走」(佐藤 2000)と呼ぶにふさわしい。文科省はCAP制を導入すれば学生の自律的な学習時間がおのずと増えると考えていたようだが、こうしたエリート主義的な古典的フンボルト理念は学生自身の合理的・戦略的行動によって見事に裏切られた<sup>17</sup>。しかし、冒頭に置いたウェーバーのいわゆる「客観性」論文が述べるように、政策立案にかかわる者は「所与の目的」とは別に生じる「結果」まで予見しながら政策を策定する責任がある。

---

<sup>16</sup> とくに2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」は、「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」という副題をもつだけに、学習における学生の主体性に期待したり、これを引き出す、といった表現が頻出する。すなわち、「授業時数を中心に教育課程が編成されている初等中等教育とは異なり、学生が主体的に事前の準備、授業の受講、事後の展開という学修の過程に一定時間をかけて取り組むことをもって単位を授与し、また、このような学修経験を組織的、体系的に深めることをもって学位を授与するというのが大学制度である」(13ページ)。「本審議会としては、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要だと考える」(14ページ)。「学生に事前に提示する授業計画(シラバス)は、単なる講義概要(コースカタログ)にとどまることなく、学生が授業のため主体的に事前の準備や事後の展開などを行うことを可能にし……」(15ページ)などである。

<sup>17</sup> 実際、文科省の言う自律的な学習時間も、本学の『学生生活実態調査』によれば、1日1時間未満という者が大半を占める。すなわち、本学学生の自宅自習時間は、私立大学連盟と連携して2014年に行われた直近の調査(東北学院大学学生部 2015:79)によれば、最頻値が「1時間未満」で43.0%(同じく私大連の最頻値も「1時間未満」で45.5%)、次いで多いのがどちらも「(自習時間)なし」の30.4%(私大連では28.8%)であり、合計すると本学では73.3%、私大連では73.8%の学生の1日の自発的学習時間が1時間未満となっている。これは、同じ年にベネッセ教育総合研究所によって行われた「小中学生の学びに関する実態調査」([http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Survey-on-learning\\_ALL.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey-on-learning_ALL.pdf))の結果と比べると、小学校4年生のレベルに相当する(1時間未満という者は小学校4年生で72.3%、ただし「ほとんどしない」は2.3%)。

これに対して、日米の大学生に関する大規模調査などをもとに、金子（2007,2013）は、日本の大学生の学習時間や意欲の特質を分析するなかで、新たなフンボルト理念の再構築を模索している。金子（2007）によれば、現代の福祉国家の社会制度やグローバル化、知識社会化は、かえって学力や学習意欲を学生から奪っているという。たとえば、知識社会のもと科学技術が加速的に発展することで、学生は「知識の先端に参加するよるこびに接する前に基礎的な訓練を長く続けなければならない」ため「フンボルト理念に代表される、探求による学習の動機づけが、機能しなくなっている」（金子 2007:131）という。

また、アメリカの大学生に比べて、日本の大学生で学習時間、とくに「自律的学習時間」（授業外の学習時間）が少ない背景には、大学の授業の形態の違いがあるという。すなわち、日本の授業はコマ数が多く、参加型授業は効果が高い（とくに汎用能力の育成に効果がある）が普及していないこと、学習時間の少なさは4年次の卒業研究や卒業論文である程度まで補償されているが、きわめて限定された知識の獲得に焦点づけられるため、限界があることなどを指摘している。金子（2009）もまた大学の学習では「大学の教育課程に拘束されず、未知のものを、しかも自律的に探究する知的姿勢」が重要であるというフンボルト的学問観をもつ。しかし、彼はそうした知的姿勢は学生に本来的に備わっているのではなく、大学の授業で育成されるべきものと考えている。そして、そうした学修が成立するためには「授業による学習」がまず肝要だという。つまり「自律的に学習する能力を身に着けさせるために「学習させる」ことが必要」であると説く。その際、重要なのは授業の形態（プラクシス）であるとして、①統制型の授業（出席を厳しく管理する授業）、②「理解しやすい」授業、③参加型の授業について、その効果を多次元的に検証した。その結果、①統制型の授業は自律的な学習時間を増やすのにほとんど効果をもたないか、分野によっては負の効果をもつ、②には自律的学習時間を増加させる効果があったものの、それ以上に③参加型の授業（レポートへのコメント、グループワークなど）はもっとも学習時間を増大させていたという。その意味では「授業に巻き込む（engagement）」ことが「学習する大学生」を育成するという。最近の流行で言うなら、学生に能動的学習（active learning）させるということが重要という結論になる。実際、先にみた新潟大学工学部の例でも、レポートへのコメントが効果を上げていた<sup>18</sup>。

こうしてみると、教師の地道な努力や授業実践が学生を自律的な学習者にする——つまり

---

<sup>18</sup> また、大学という環境が大学生の社会化に及ぼす影響を扱ってきた「カレッジインパクト」研究も、従来は、I.インプット（既得情報）としての高校時代の成績、家庭背景などが、O.アウトプット（成果）としての学位取得、キャリア取得、大学院進学などに影響すると同時に、E.環境すなわち大学での履修科目、教師、専門分野などの影響も介してもアウトカムを規定するというIE-Oモデルとして展開されてきたが、近年ではこれに学生自身のエンゲージメントも含めて、大学がもたらすアウトカムに目を向けようとしている（Astin 1984;小方 2006）。

自律性の強要というダブルバインド戦略を教師がとることによって、はじめて学生の自律的学習の確保につながるということになる。ユニバーサル化した大学では、これはやむを得ない教師の教育戦略である言わざるを得ないが、この奇怪な結論をベルリン郊外の泉下に眠るフンボルトはどう聞くであろうか。

### 【付記】

三浦雅士は、その『青春の終焉—1960年代試論』（三浦 2001）において、1968年に「近代の病としての青春」が終わり、それとともに「大学は死んだ」と記した。たしかに三浦の描く1960年代のキャンパスには「青春」があった。曲がりなりにもイデオロギーがあった。具体的にはマルクスが読まれ、サルトルが論じられていた。そして、階級闘争に投企し、<sup>プロジェ</sup> <sup>アンガージュ</sup> 参画することを夢見た。今日、第三の教育改革のもと、中教審委員として活動した者には、1960年代に大学生だった者が少なからずいた。彼らからみると何らかの目的——それが政治であれ、学問であれ——に<sup>アンガージュ</sup> 参画することは当然のことなので、現代の若者が学習意欲を欠いていることは理解できないことなのかもしれない。その意味で、今も進行中の教育改革は、裁判員制度——これも一般人の裁判への<sup>アンガージュ</sup> 参画である——と同様、「新左翼の遺産」（大嶽,2007）の1つといえるかもしれない。

### 【引用文献】

合田正・丸山武男・長谷川富市, 2003a, 「「授業実態・効果アンケート調査」に基づく授業改善の指針」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』129-132.

———・———・———, 2003b, 「工学部「教育実態・効果アンケート調査」結果の解析」『電気学会研究会資料』21-26

Astin, Alexander W,1984, "Student Involvement ;A Developmental Theory for Higher Education" *Journal of College Student Personnel*"24(4):397-308.

Bohrnstedt, Georege W. and David Knoke,1988, *Statistics for Social Data Analysis*,2<sup>nd</sup>.ed.,F.E.Peacock Pub. (=1990, 海野道郎・中村隆監訳『社会統計学—社会調査のためのデータ分析入門』、ハーベスト社

Boudon, Raymond ,1982, *The Unintended Consequences of Social Action*.Macmillan.

Bourdieu, Pierree,1979, *La Distanction*, Minui (=1989,石井洋二郎訳、『ディスタンクシオン I』、新評論/=1990, 『ディスタンクシオン II』、藤原書店

———,2002, *Le Bal des Célibataires : Crise de la société Paysanne en Béarn*. Seuil (=2007, 丸山茂・小島宏・須田文明訳, 『結婚戦略—家族と階級の再生産』藤原書店) .

- écrit en collaboration avec Jean-Claude Passeron.1964, *Les Héritiers : Les Étudiants et la Culture*, de la revue Sciences humaines (=1997 戸田清ほか訳『遺産相続者たち—学生と文化』藤原書店) .
- 千葉昭彦,2012,「今日の「大学改革」の可能性—潮木守—『フンボルト理念の終焉?現代大学の新次元』を読んで」『東北学院大学教育研究所報告集』12:49-58.
- Collins,Randol,1979, *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press (=1984,大野雅敏・波平勇夫訳『資格社会—教育と階層の歴史社会学』東信堂) .
- 本田由紀,2005,『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.
- ,2009,『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房.
- 金子元久,2007,『大学の教育力—何を教え、学ぶか』筑摩書房.
- ,2009,「「学習させる」大学」『IDE』2009年11月号:4-10.
- ,2013,『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.
- 片瀬一男,2007,「ユニバーサル化した大学における教員の苦悩—東北学院大学の教員意識調査から」『東北学院大学教育研究所報告集』7:5-40.
- ,2008,「AO入試試論(1)—教養学部におけるAO入試入学者の成績を事例に」『東北学院大学教育研究所紀要』8:31-45.
- ,2009,「AO入試試論(2)—AO入試はA型学生を選抜したのか、それともO型学生に選好されたのか? :東北学院大学文科系学部の場合」『東北学院大学教育研究所紀要』9:5-35.
- ,2010,「AO入試試論(3)—なぜ入試改革は「失敗」しつづけたのか?—東北学院大学工学部の場合」『東北学院大学教育研究所紀要』10:21-52
- 三浦雅士,2001,『青春の終焉—1960年代試論』講談社.
- 中澤渉,2007,『入試改革の社会学』東洋館出版社.
- 西垣順子,2005,「単位制度実質化を実現するための教育システム」『信州大学高等教育システムセンター紀要』1:83-92.
- 西垣順子ほか,2008,『単位制度の運用方法に関するアンケート調査結果』信州大学高等教育機構高等教育システム開発部.
- 西垣順子・矢部正之,2009,「単位制度にかかわる施策の導入状況と学生の学習の効果—国内大学質問調査報告」『大阪市立大学・大学論集』7:25-30
- 野田文香・渋井進,2016,「「単位制度の実質化」と大学機関別認証評価」『大学評価・学位研究』17:19-33.
- 小方直幸,2008,「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11:45-63.
- 大嶽秀夫,2007,『新左翼の遺産—ニューレフトからポストモダンへ』東京大学出版会.
- Riesman,David.,1980, *On Higher Education: An Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. Jossey-Boss (=1986,喜多村和之ほか訳,1986,『リースマン 高等教育論—学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部).

CAP制は学生の履修行動をどのように変えたか—CAP制導入の「意図せざる結果」—

佐藤学,2000,『学びから逃走する子どもたち』岩波書店.

盛山和夫,2004,『統計学入門』放送大学教育振興会.

竹内洋,2007,「中堅大学よ！負け犬になるな——東大—京大との分断化を決定づける「これでいいのだ」文化」『中央公論』2007年2月号:49.

筒井清忠,1995,『日本型「教養」の運命 — 歴史社会学的考察』岩波書店。

東北学院大学学生部,2015,『第21回学生生活実態調査報告書』東北学院大学学生部.

Trow,Martin (1976『高学歴社会の大学 — エリートからマスへ』東京大学出版会) .

丸山武男・合田正毅・仙石正和 ほか,2004,「新潟大学工学部における教育改革の効果」『電気学会研究会資料』(29-37), 23-28.

潮木守一,2008,『フンボルト理念の終焉？—現代大学の新次元』東信堂.

Weber, Max. 1904, "Die  $\geq$ Objektivität $\leq$  sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (=1971濱嶋朗・徳永恂訳「社会科学および社会政策的認識の『客観性』」『ウェーバー社会学論集』青木書店.

山田礼子,2009,「日本版学生調査による大学間比較」山田礼子編『大学教育を科学する—学生の教育効果の国際比較』東信堂:41-62.

## 〔謝辞〕

本稿で分析するデータを提供してくださった本学学務部にまず感謝する。またこのデータを今回、分析できる形に整える上では、本研究所の森田尚美さんの多大の協力を得た。さらに本学の教務上の規則等については土樋キャンパス・学事課の黒田由美さん、泉キャンパス・学務係の石川学さんに、2015年度の就職活動の状況については就職キャリア支援係の笠原弘基さんに、多忙な業務の傍ら懇切なご教示をいただいた。記して感謝する次第である。