

GPA の実効化に向けた方法試案

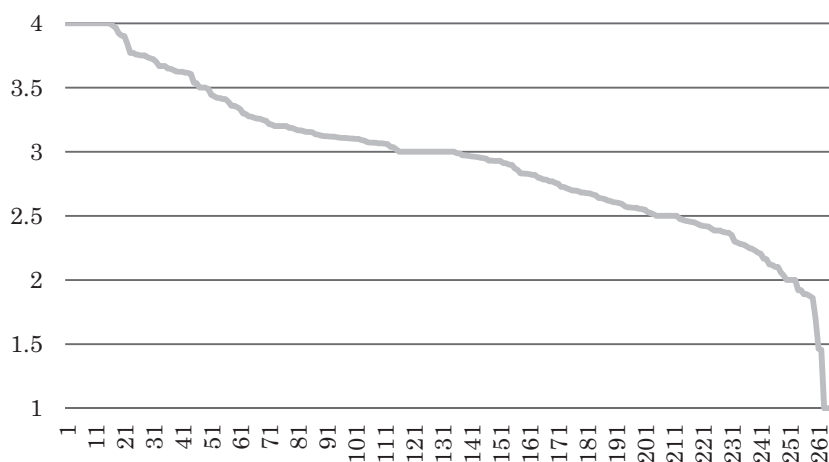
—広島文教女子大学の実態調査を通して—

広島文教女子大学人間科学部

初等教育学科 教授 橋村 勝明

I 現在の成績評価の問題点

現在高等教育を取り巻く環境は、教育の質保証をどのように考え、実践してゆくのかが問われるものとなっている。その質保証のひとつの方法として GPA 制度の導入がある。文部科学省の調査によれば、学部段階で GPA 制度を導入する大学数は、平成21年度段階で360大学（49%）であったが、平成23年度段階では453大学（61%）と増加している¹⁾。広島文教女子大学（以下、本学）においても既に GPA を導入しており、その導入経緯として、GPA を卒業要件として設定することによって質保証としている現状がある²⁾。一方で、本学の成績評価の実態について平成25年度前期に出された本学の成績から科目ごとの GPA（以下、科目 GPA）を観察すると、上位は全て S である4.0から、全て C である1.0まで幅広く分布していることが分かる³⁾。



※縦軸は科目 GPA、横軸は科目数を示す。

グラフ1 科目 GPA の分布

前期科目の全268科目について、科目 GPA の高い科目を1として順に並べると、グラフ1のようになる。このグラフをみると、平らになっている部分は3.0周辺を除いて殆どなく、科目ごとの GPA のばらつきがみられることがわかる。どの程度を許容範囲とし、標準とするかによって意見の分かれるところではあるが、平らな部分が僅かであることから、前期全科目の GPA は2.92であったのでその周辺を除くほとんどの科目が標準から外れていることになる。

このような科目ごとのばらつきは、成績評価の在り方としては決して好ましいものではない。ばらつきが生じる可能性として、「S の格差」が考えられるからである。「S の格差」とは、学生から見て科目 A では科目 GPA が高いために「S」が取得しやすく、科目 B では科目 GPA が低いために「S」が取得し難いという状況を指す。この状況は、現在社会問題となっている「一票の格差」に通じるも

ので、本来同じ価値を持つ、或は持つべきだと考えられる一票が、地域によって格差が生じている現状に似ている。

このような、本来の価値（能力）に対して、評価が不当に高い「Sのインフレ」や、本来の価値（能力）に対して、評価が不当に低い「Sのデフレ」を速やかに解消し、成績評価の標準化を図ってゆかなければならない。

このような、科目 GPA にばらつきが生じる主たる要因については以下の事柄が考えられる。

- i 専門の多様性
- ii 講義、演習、実習などの授業形態の多様性
- iii 受講者数の多様性
- iv 試験、レポートなどの評価方法の多様性
- v 科目担当者の目標レベルの多様性

i については、そもそも教授する内容が異なるので、結果として成績評価に多様性が生じてしまうというものである。専門性ということで、GPA の格差が容認されるようであれば、例えば卒業要件に関わる GPA の設定のような全学的な取り決めは、意味を成さない。

ii については、授業形態が異なれば、評価基準、評価方法が異なってくる。これは、iv とも密接に関わることである。講義科目で試験のみを評価方法とすれば成績に適切なばらつきが生じ、採点基準さえ確立しておけば妥当な成績評価が出来る。一方で、実技、実習などについては、評価基準を厳格に設定しないと、達成目標が低く抑えられ、その結果成績評価が高止まり傾向となる。

iii については、教育効果という点から議論されることが多い。平成25年度前期の科目では、最も少ない科目で受講者が1名、最も多い科目では348名であった。このように、科目間で大きな差があることを無視して、グラフ1のように並べ、分析することには慎重にならなければならない。

iv については、評価方法によって科目 GPA に差が生じるのではないか、ということである。例えば、講義科目であれば試験による評価の場合1点刻みで成績を出し、それを S から D の LG (Letter Grade) に置き換える。一方で、実技や実習などでは1点刻みの評価は一般的には難しく、評価基準を設定したうえで、直接 LG を用いるという方法となろう。

v については、現状としては教員個々が科目の目標設定を行っているので、教員の思いや願いによって設定されることがあり、結果として目標達成レベルが高いと成績が低く抑えられ、目標達成レベルが低いと高止まりする傾向となる。本来的に、目標設定のレベルは、カリキュラムマネジメントによって設定されるべきであって、決して教員個々人の思いで設定されてはならない。

以上、i から v まで GPA の多様性が生じる因子について掲げたが、これら以外にも因子は考えられる。例えば、教育環境・施設である。これは受講者数とも関係するが、少人数を大教室で開講したり、大人数を収容人数最大限で開講したりすると、教育効果に影響を与え、結果として科目 GPA に影響することが考えられる。また、教育機器の活用やアクティブラーニングを導入しているか否かなども科目別 GPA に影響を与える因子として考えられる。このように、厳密には無数の因子が想定できるが、本稿ではまずは先に掲げた i から iii についてデータに基づき考察し、iv v については i から iii の結果を受けて考察したい。

II 科目属性別 GPA

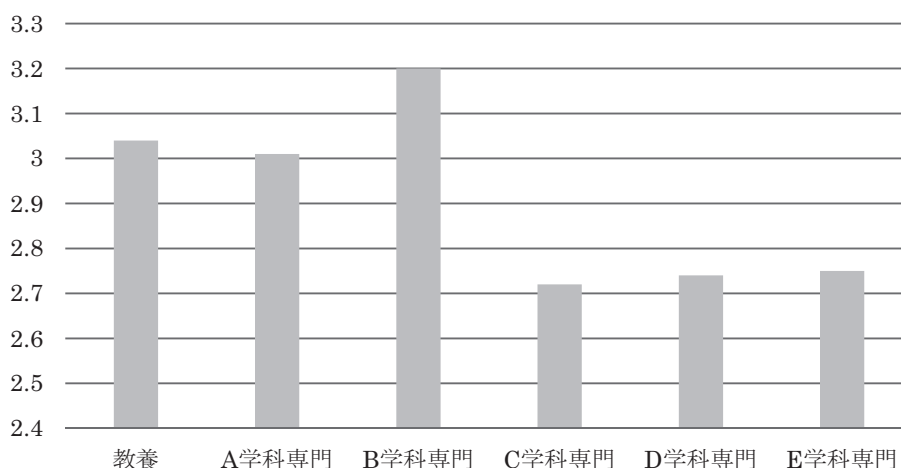
グラフ1において、科目間で科目 GPA にばらつきが認められること、そのばらつきには多くの問

題があることを先に指摘した。それを受けて、ここではばらつきの原因となる因子について検討を行いたい。調査対象としては、先と同様平成25年度前期開講科目とする⁴⁾。同一科目名称で複数開講の科目は1とし、GPAについても1科目として扱う。

i 専門の多様性

まずは、「i 専門の多様性」について検討する。本学は5学科あり、それぞれAからE学科とし、それに教養科目を加え、科目群のGPAと科目数とを示したものが下の表及びグラフである。

科目群	GPA	科目数
教養	3.04	67
A 学科専門	3.01	46
B 学科専門	3.20	27
C 学科専門	2.72	37
D 学科専門	2.74	36
E 学科専門	2.75	43



※縦軸は GPA, 横軸は教養科目及び各学科の専門科目群を示す。

グラフ2 教養・専門科目別 GPA

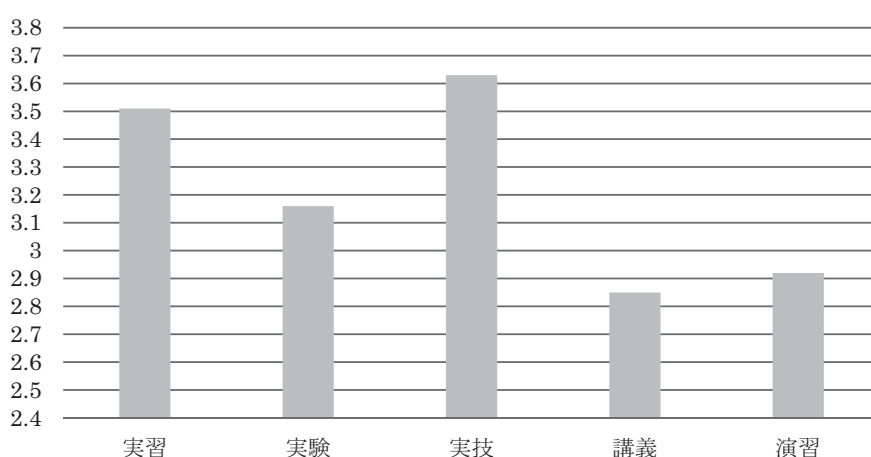
上表及びグラフからは、B 学科が高い GPA 値を示す一方で、C 学科が最も低く、その差は0.48ポイントとなっている。この差を誤差の範囲と判断するかどうかは、平成25年度前期科目のみから判断するのではなく、4年間の学士課程を通して検討しなければならない。しかし、学科による差が多少なりとも生じていることは事実であり、この差を僅かなものとするにしても4年間を通しては大きな差となるであろう。このような差がありながら、学生表彰や奨学金などの選考にGPAを基準として用いているのであれば速やかに問題を解消すべきであるが、本学ではGPA以外の要素も勘案し、複合的に選考を行っている。但し、卒業要件としている部分については検討課題として残されるのである。

ii 講義, 演習, 実習などの授業形態の多様性

次に、授業「ii 講義, 演習, 実習などの授業形態の多様性」について検討をする。授業形態の区別については、本学学則にある課程表に基づいている。科目数は、一科目を複数教員が担当し、クラスを分けている場合があり、そのような場合では分け方(クラスの学生数)をどのようにしているの

かが直ちに判断できないので、そのような科目を除き、一教員で単独開講しているもののみを調査対象とした。

形態	GPA	科目数
実習	3.51	11
実験	3.16	4
実技	3.63	2
講義	2.85	163
演習	2.92	87



※縦軸は GPA、横軸は授業形態を示す。

グラフ3 授業形態別 GPA

上の表からは、実習と実技とが比較的高い GPA を示し、講義が抑えられる傾向にあることが分かる。但し、実技科目が2科目であることから、有意であるかは疑わしく、今後継続的に調査を行うことによって有意であるか否かの判定を行いたい。但し、実技を除いたとしても、実習と講義との間には0.66ポイントの差がある。このような授業形態による GPA の差には形態から起因する他の因子、つまり先に指摘をした評価方法の多様性も考えられよう。

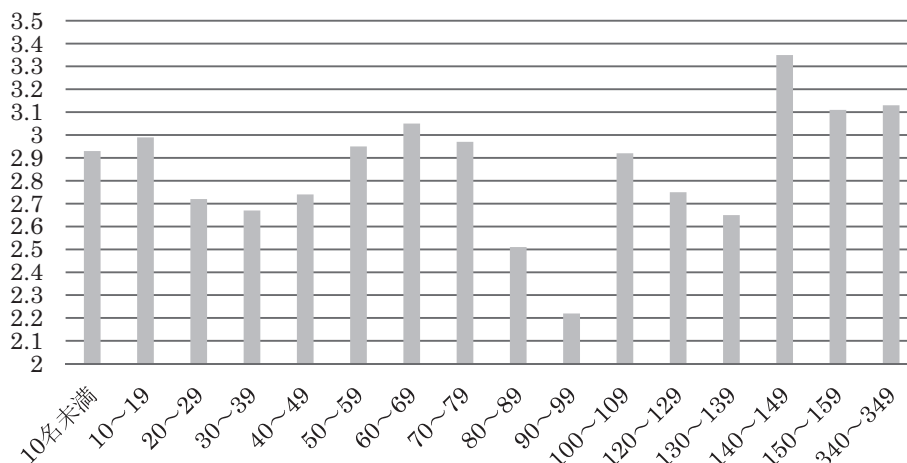
授業形態を、課程表に従って上のように分類し整理を行ったが、実際には講義科目であっても演習的な要素を取り込んだり、またその逆もあったりするだろう。現在の科目の枠組みは、教育効果を最大限に引き出すべく科目担当者によって様々な試みがなされている⁵⁾。そのような背景から、講義科目と演習科目との間は今後益々縮まってゆくことが考えられるが、実習や実技との間を縮める方法は別に考えなければならないだろう。

iii 受講者数の多様性

次に、「iii 受講者数の多様性」について検討する。調査に際しては、iiと同様科目の内、同一科目を複数担当者がそれぞれ成績付与者になっている科目は除く。また、調査対象を講義形態に限った。これは、iiで確認をしたように授業形態が GPA に少なからず影響を与えていることが確認されたからである。また、対象とする授業形態を講義科目としたのは、科目数が最も多く信頼できる数値となることを期待したからである。

講義科目の受講者数について、10名を区切りとすると、上表及びグラフ4のようになる。90～99名のところで大きな落ち込みが認められるが、科目数が2であるので、有意とは考えられない。少人数から順にみてゆくと、20名からやや落ち込みが認められるが、50名を超えたところで GPA が回復す

受講者数	GPA	科目数	受講者数	GPA	科目数
10名未満	2.93	27	80~89	2.51	12
10~19	2.99	23	90~99	2.22	2
20~29	2.72	18	100~109	2.92	2
30~39	2.67	19	120~129	2.75	2
40~49	2.74	10	130~139	2.65	2
50~59	2.95	13	140~149	3.35	4
60~69	3.05	6	150~159	3.11	1
70~79	2.97	25	340~349	3.13	2



※縦軸は GPA, 横軸は受講者数を示す。

グラフ4 講義科目の受講者数別 GPA

る。一旦落ち込んだ GPA が回復するところからは、受講者数が GPA に与える影響は少ないとみられる。但し、回復する要因については、今後慎重に検討をする必要がある。つまり、受講者が多いということが理由となって、到達目標そのものが引き下げられている可能性も含んでおかなければならないからである。受講者数が増えれば増えるほど、教育効果が低下するということは経験的に感じられるところである。その教育効果の低下が GPA に反映されることを回避しようとして到達度目標そのものを下げることによって、GPA 水準の維持を図っているのではないかということである。到達度目標のレベルについては、カリキュラムマネジメントが実効化していれば下がることはないはずである。本学では現在目標体系に基づいたカリキュラムマネジメントを実施しているが、その PDCA サイクルとあわせて、GPA についても今後検討しなければならない。

以上、i から iii について、調査結果に基づいて考察を行ったが、iv 及び v についてもここで触れておく。まず、「iv 試験、レポートなどの評価方法の多様性」についてであるが、これは先にも触れたとおり、授業形態との関係が考えられる。実習や実技などの科目と、講義科目との評価方法がそもそも異なり、実習や実技ではパフォーマンスを評価するのに対して、講義科目では理解の定着度を評価する。理解の定着度はテスト法によって評価が出来るが、パフォーマンスは評価基準を設定して LG によって評価する方法が考えられる。評価方法が異なるので、評価結果が異なるのは必然であると考えられる。しかし、そのような背景があっても GPA のばらつきは容認することが出来ない。評価方法の多様性を包み込む標準化の方法を検討しなければならないのであるが、その一つの方法としてはルーブリックが挙げられる。ルーブリックは、評価基準を観点別に明確化し、厳格に評価をするための一つの方法である。本学においては、次年度より段階的に導入してゆく予定である。

最後に、「v 科目担当者の目標レベルの多様性」であるが、これはカリキュラムマネジメントによって解決されるべき問題であることは既に指摘をしたが、その他にも教員個々の評価に対する考え方がそもそも多様である所に問題がある。例えば、評価 S を受けるべき学生の像が教員個々によって異なるのではないか、ということである。ここの部分が最も解決困難な問題を孕んでいるように考える。このような問題点も含んで GPA を標準化し、厳格な成績評価がおこなわれるようにしなければならない。

Ⅲ 標準化の方法—標準 GPA と出口保証 GPA—

では、どのようにして GPA を標準化するのか、ということが問題となる。標準化の方法としては、以下の2つの方法があると考えられる。

- ①出口保証をする GPA →出口保証 GPA
- ②学生の実態に合わせた GPA →標準 GPA

まず、①についてであるが、各学科には資格や免許の取得によって、専門的な技能を身に付け、人材を社会に送り出すことを目的にしている部分がある。そうであれば、そのような資格免許の合格水準、採用水準と GPA とが相関関係になければならない。

例えば、学内的には GPA が4.0で非常に高い数値を示していながら、資格試験に合格しないのであれば、学内の GPA は何ら意味の無いものになってしまう。寧ろ、学生にとっては GPA の高い数値が慢心の材料となり、却って合格率を下げるという結果にもなりかねない。

そこで、学科が目標としている資格や免許の取得者、採用試験の合格者と、学科専門科目の GPA との相関関係について分析する。合格ラインと、GPA とがある程度相関関係が認められれば、直ちに出口保証 GPA を標準 GPA に近づけるようにする。もし、相関関係に無いようであれば、評価が学科の目標とあっていない可能性が高いので、科目全体について評価のあり方を検討すべきである。

次に、②についてであるが、これは学生の実態に合わせて、本学独自に設定するという考え方である。学生のレベルを相対化し、実態に合わせて適切に到達目標を設定するということである。そのような考え方に立てば、GPA と目標レベルとの関係性は以下のようになる。

- 学生の高 GPA →目標レベルが学生の実態よりも低い
- 学生の高 GPA →目標レベルが学生の実態よりも高い

このような標準化は、教員個々が学生の実態を的確に把握する一方で、大学として標準 GPA を設定し、それに合わせるような評価を教員が行うという方法をとることで実現する。

これは、卒業要件としている GPA の根拠にもつながる考え方で、大学として実態に合わせた形で授業を行い、適切に評価をしているので、その上で最低限の GPA を下回る場合には卒業を延期するということである。標準 GPA が授業内容と評価とを標準化し保証するので、最低限の GPA を卒業要件とするという考え方である。

しかし、学生の実態に合わせるというのは相対的であるので、標準 GPA を設定すると評価基準が変動するという問題が生じることになる。その問題については、まず学生の学力を大学全体として見た時には、大きな変化はないということで解決されよう。クラス単位や学年単位で観察をすると、結果として学力に差が見られるということはあるが、それらは誤差の範囲と考えられるのではないか。

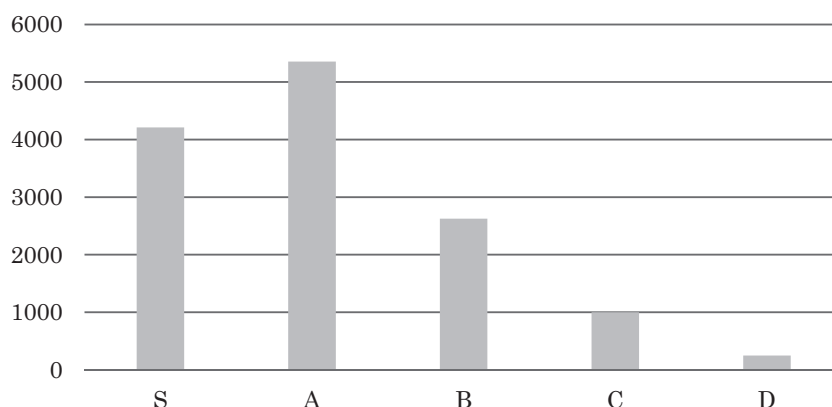
学力を単純に偏差値に置き換えることが妥当であるとは考えないが、一つの目安として捉えた時に、本学の入学に必要な偏差値はここ数年大きな変動をしていないと思う。このようなことから、学生をミクロに捉えると大きな差があるように思うが、マクロな視点に基けば、評価基準の大きな修正は必要がないであろう。

GPA の標準化については、①出口を保証するために必要な考え方、②学生の実態に合わせる考え方の二つがある。である。学士課程の評価基準の設定方法は、これら二種を組み合わせる方法が現実的であると考えられる。学科専門科目は、資格や免許と深く結びついている学科については出口を保証するものであるため、①の考え方が適用できる。教養科目については、一般的なコンピテンスを保証するものであるため、②の考え方が適用できる。大きくは、このように科目を分け、それぞれに検討をし、全体としての標準化を進めてゆくべきである。

では、具体的な数値としてどのあたりを標準 GPA として設定すればよいか、ということについて本学平成25年度前期の LG の分布から考察したい。

仮に成績が正規分布を示すとすると、S から C までの平均は2.5となる⁶⁾。つまり、A と B との中間を頂点としてなだらかな曲線を描くこととなる。しかし、成績の場合は正規分布とはならないことは既に指摘されており⁷⁾、A に偏るであろうことはある程度予測される。

そのことは、一科目においても同様のことがいえよう。つまり、科目の GPA が限りなく4に近いというのは、およそ有り得ないのである。グラフ5は、科目全体の LG の分布を示したものであるが、一科目のなかで同様の操作をした場合、このような曲線を描かず S や A に極端に偏るようなことがあるとすると、先に指摘したように到達度目標の設定が学生の実態に合っていない可能性があるということなのである。



※縦軸は LG の実数を示し、横軸は LG を示す。

グラフ5 LG による成績分布

さて、グラフ5によれば正規分布とはなっておらず、A を頂点として S 方向に偏る方向が伺える。先にも指摘したように、平成25年度前期の科目全体の GPA は、2.92となっている。これは、正規分布をした場合の2.5と比較すると、やや高いのではないかと感じる⁸⁾。実際は正規分布とはならないとしても、2.5と3.0との中間である2.75あたりが妥当ではないか。本学がやや上昇傾向にあるのは、上のグラフによっても知られるように、S と B とでは S の数が多いために、全体として高止まり傾向にあることが原因であるとみられる。S の価値については再考の余地があるということである。

Ⅳ 大学間の GPA の標準化

ここまで、GPA を学内におけるばらつきの因子とそれを補正し標準化する方法について述べてきたが、さらなる標準化について検討したい。さらなる標準化とは、大学内の GPA に留まらず、大学間で GPA を比較し単位互換を可能にするということである。

これまで見てきたように、一大学内においても LG には格差がありそれを標準化してゆかなければならないのであるが、さらにその先には教育の質保証に基づく単位互換が想定される。どの大学においても質が保証されておれば、その大学間ではより単位互換が容易になる。しかし、それぞれの大学には異なる歴史や伝統があり、それらを捨象して単に同じ LG であるから単位を互換させるということは出来ない。最も単純なことで言えば、入学試験の難易度が異なる二つの大学間で単位互換をすることは難しいのではないかと、ということである。これら二大学では質保証の在り方そのものが異なっていることが想定されるからである。そもそも、大学の伝統や文化に基づく多様性を無くして標準化するという方法は、高等教育の在り方には馴染まないのではないだろうか。多様性の価値を認めるとすると、大学の多様性と GPA の標準化という相矛盾する二つを、同時に成し遂げる方法とは何か。

問題は、全科目の GPA が3.0の A 大学と、2.5の B 大学の教育の質をどのように評価するか、という部分にある。単純に全科目の GPA が、B 大学より A 大学の方が高い数値を示しているので、A 大学の方が教育の質が高いとすることは出来ないことは自明である。これを科目レベルで検討しても同様であり、ほぼ同内容の A 大学の a 科目と B 大学の b 科目とを比較した際に、a 科目の GPA が高いので質も同様に高いとすることは出来ない。ボローニャ・プロセスでは、多様な大学の多様な科目を一つの基準で質を保証する方法として、これらの問題を学修時間という指標を用いることによって解決を図った⁹⁾。

多様な大学が存在する一方で、本学のように学科の課程が専門職の養成に深くかかわっている教育課程を有する大学もあり、そのような課程には専門職に就くための専門的な科目が配置されている。例えば教職課程や管理栄養士養成課程などである。これらの課程は、大学の多様性の一方で、ある程度は標準化されなければならない。その標準化のために、それぞれの課程には科目配置に関して制限が設けられていると考える。今後はそこから更に踏み込んで、教育の質に関しても標準化されるべきではないだろうか。

その標準化の方法としては、専門職養成課程に関わる科目の GPA と資格試験の合格率との関係によって大学間の GPA 格差を解消できるのではないかと。例えば、A 大学の専門職養成課程科目の GPA が2.5以上の学生は、資格試験の合格率が50%であったとする。一方で B 大学の専門職養成課程科目の GPA が3.0以上の学生は、資格試験の合格率が50%であったとすると、A 大学の GPA2.5 と、B 大学の GPA3.0 とは同じ価値ということになる。専門職の資格試験は、大学を問わず同じ試験問題によって実施されるので、試験段階では大学間の格差は全て捨象されるのである。その制度を GPA に戻し、大学間の格差の有様を数字によって示すことが出来るのではないかと、ということである。

但し、このような方法は大学の教育課程の一部の科目についてしか当てはまらない上に、統計上信頼に足る資格試験の受験者数が必要となるので、一つの試案に留めたい。

Ⅴ 今後の課題

今後の課題としては、科目 GPA だけではなく、学科 GPA、学年 GPA、教員 GPA など、様々な数値について検討し、成績評価の多様性の要因と、それに関わる評価の在り方の妥当性を正確に理解す

ることに務めなければならない。

また、大学の質保証を、出口保証という観点から絶対的なものと捉え一定のレベルとするのか、学生の満足度を考慮し、学生の実態に合わせた相対的なものとするのかで、GPAの在り方が変わってくる。つまり、質保証を「到達度」と捉えるのか、「成長の程度」と捉えるのかということである。

先に記したように、学科専門科目については出口と密接にかかわっているのであるから、「到達度」とし、教養科目については「成長の程度」とするのが妥当であろう。そうすると、科目の性質によってGPAに二重性が生じるということになる。そのような運用をした場合に、評価上何らかの問題が生じないかを今後検証してゆかなければならない。

注

- 1) 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室「大学における教育内容の改革状況等について」（平成25年11月）
- 2) 本学では、Sを4とし、以下AからDを3から0としている。また、GPA1.5以上を卒業要件としている。
- 3) GPAに関わる基礎となるデータの整理については、本学職員である渡川智浩氏の手を煩わせた。記して感謝申し上げる。
- 4) 但し、前期開講科目の内、集中開講科目である「フィールドワーク演習」の1科目を除く。
- 5) 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成24年8月28日)に「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」(9頁)とある。
- 6) 実際にはD(0ポイント)もあるが、不合格を成績評価の前提としてGPAを算出するのではなく、合格を前提とする場合ということである。
- 7) 遠山啓『数学入門(下)』(岩波書店, 1960年10月, 87頁)
- 8) 半田智久「学士課程教育に寄与する高機能GPAのエビデンス」(『大学教育学会誌』第34巻第2号, 14頁)によれば2011年度のお茶の水女子大学のGPAの全学平均は、2.53である。また、宮田由紀夫『米国キャンパス「拝金」報告』(中央公論新社, 2012年3月, 83頁)によれば、GPAが導入された当初のアメリカでは、60年代では2.5、80年代では私立大学で3.0、州立大学で2.7ということである。
- 9) フリア・ゴンザレス, ローベルト・ワーヘナール編著, 深堀聡子, 竹中亨訳『欧州教育制度のチューニング』(明石書店, 2012年2月)に詳しい。