

機能する GPA とは何か

半田智久 (静岡大学大学教育センター)

1. はじめに

教育課程における成績評価に GPA (Grade Point Average) 制度を導入する大学が増え続けている。半田 (2006a) によれば、わが国の大学 308 機関への調査の結果、そのうち約 3 割において全学的な規模で運用中であったが、その後、中央教育審議会大学分科会の制度・教育部会、学士課程教育の在り方に関する小委員会 (2007) が審議経過報告のなかで、その導入検討について再三にわたり指摘したこともあり、導入整備はこの先、一段と加速することが見通せる。静岡大学でも 2007 年度に文部科学省に提出した年度計画のなかで「教育内容等に関する目標を達成するための措置」として適切な成績評価の項を設け、GPA 制度の導入に向けて検討を進めることを記し、こうした動向に対応している。

こうした状況にあって、この制度に対する理解はだいぶ進んできたとは思われる。とりあえず確認しておけば、GPA の典型的な求め方は、次のとおりである。まず、各科目につけられた成績の Letter Grade (たとえば、秀、優、良、可、不可) (以下 LG) を Grade Point (たとえば、4、3、2、1、0) (以下 GP) に対応変換する。次に各学生が履修した各科目の GP に当該科目の単位数を乗じ、その総和を履修総単位数 (取得総単位数ではない) で除する。その結果求められた値が GPA である。ただし、この算定方法には確固とした理論的背景があるわけではなく、たぶんに慣行的に定まったものとみられる (絹川, 1997; 諸星, 2001)。そのため、少数例ではあるが大学によっては GP の最高点を 4 ではなく 5 や 3 にしている場合や (たとえば、2004 年度の時点で前者の例として大阪電気通信大学や共愛学園前橋国際大学、後者には名古屋商科大学や東京神学大学など)、同様に一部の大学には GP に乗除する変数を科目数にしている例 (これは単位と成績を関係づけるという GPA のもつ代表的な特性を失することになるが) もある。また、あとでみるように一見、統一した方法をとっているかに語られる傾向がある米国の大学でも必ずしも一律の基準で算定されているわけではない。とはいえ、GPA

の指標としての機能には大学間での成績互換を指向する含みもあるためか、ほとんどの大学では上例の GP 最高点 4、履修総単位数での乗除の方式を採用している。全学的に同制度を運用している大学 47 機関に対して実施した調査 (半田, 2007) によれば、約 8 割の大学がこの方式を採用していた。

このように GPA は表面的にみれば、これまでの成績評価制度を基盤にしてそれをひとつの数値に総合点としてあらわすだけのことである。だから制度とはいえ、とりたてて大がかりな既存制度の変更を要さず、せいぜい GPA 算定と表示のための簡便なコンピュータプログラムを作成し、付け加えるだけでその基本的な枠組みはできてしまう。ミニマムには成績指標が一つ増えるにすぎない。その簡便さゆえに、1998 年の大学審議会の答申『21 世紀の大学像と今後の改革方策について』のなかで「厳格な成績評価」の必要性が話題にされ、そこで具体策として GPA が例示されたことをひとつの契機として、同制度はここ約 10 年のあいだに導入の動きが急速に広まったとみることができるといえる。

一方、その手軽さゆえにそれがもつ意味合い、すなわち大学の成績評価に際して発生している諸問題を総合的に解決、改善する制度であるという機能上の特質が実質的には生きていなかったり、そもそもその革新的な機能が気づかれていないということさえうかがえる。だが、その「もったいない」状況の背景を追っていくと、のちに述べるように根本的に問題を含んだ方法をとっているために、活かしようにも活かせないという事情があることもみえてくる。それは新しい制度やシステムの導入の過程にはありがちなことだが、急速な導入が始まって約 10 年が経過し、いまなお新規導入が続いている現在、この制度への省察をつうじて確かな導入と本格的な運用に向けて、それに資するまともな提示する段階にきたといえそうである。そこで本稿ではあらためてこの制度の機能の本質を明確に再確認する。そのうえで、その特性の発揮を阻む問題をはっきりさせ、その修復の方法を示し、それによって GPA 制度が十全な機能発現をする姿をあきらかにする。

以降つぎの順で考察を進める。まず次節2では、GPA制度の導入の背景についてまとめ、その経緯や導入機関が抱く制度への期待について概観する。

3では、GPA制度に対する批判的見解の典型と目されるもの、あるいはGPA制度を説明するにあたりしばしば認められる言説で多分に誤解を受けやすかったり、誤解にもとづきなされていることがらの代表的なものを取り上げ、それらを解きつつ、側面からGPA制度への理解を支えてみる。

4では、現状のGPA制度にある決定的な問題を取り上げ、その解決方法を示す。GPA制度の機能をくまなく発揮するには、当然その値の算定が適切になされている必要がある。しかし、現行の大方で採用されている算定方法にはその適切性に逃れようのない問題がある。この問題はGPAの十分な機能発揮を損なうばかりか、成績評価に根拠のない不正をもたらすものであるから深刻度は大きい。その一方でこの問題の原因は明白なので、解決の方途も定かにでき、それによって問題は完全に解消される。この問題の指摘と解決の仕方はすでに報告してきた(半田,2006b,2007)。したがって、ここでは解決方法の妥当性に関する新たな検証結果も含めて、その要点を示し再確認する。

5では、上記の解決が図られ、十全な機能発揮が可能となったそれをここではfunctional GPAと呼んで区別するが、その運用により、なにごどのように変化、改善するのか、その代表的な効能をあきらかにする。

最後に6では、GPAが本来もっている機能が十分に引き出されるfunctional GPAの効能発揮において、それを側面的に促進していくための付帯的な条件整備についての課題をあげる。

2. なぜ、いまGPAなのか GPA制度導入の背景

日本では世紀の変わり目を境にして、GPA制度がほとんど唐突に大学教育の現場でクローズアップされ、さまざまな大学や高等専門学校が相次いで導入してきた。その背景には何があったのだろうか。この制度そのものの歴史は意外に古い。たとえば国際基督教大学では新制大学として誕生したところからといってよいほど昔から運用されてきたという(絹川,2002)。同じミッション系の東京神学大学でもすでに四半世紀の運用実績をもっている。他にもいくつかの大学が同程度の歴史をもって運用してきている。そうした機関はだいたいにおいて日本の設置基準の枠内で米国の大

学の教学課程のあり方や方法を積極的に採用してきた大学である。米国の大学ではすでにGPA制度が一般化している¹ことから、同制度も比較的自然的なかたちで組み込まれ、運用されてきたのだろう。だが、日本における同制度運用の歴史の道筋はこれら一部の大学に限られたものであったため、少なくとも前世紀末にいたるまではほとんどの大学がその存在さえ認識していない状況にあったといつてよいだろう。

それが2004年の時点では「この言葉をはじめて聞いた」という大学関係者は、調査のかぎりでは皆無になった(半田,2007)。そればかりかその調査の結果では、ほどなく国立大学法人の半数以上でGPA制度が運用されている状況になると予測された。その5年前まで国立大学でこの制度を導入していたところはひとつとしてなかったにもかかわらずである。

この突然の覚醒ともいべき事態には、1998年に大学審議会が『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学』として提示した答申の内容が大きく影響していたみられる。そのことは答申のタイミングと動態の因果をみればあきらかである。そこで例示として紹介された「GPA」という言葉は、理念主体で具体的方策の提案に乏しい観もあった答申のなかでは、人びとの注意を喚起させるに十分な具体性と新味があった。

しかも、その少し前に開学していた青森公立大学が、退学勧告制度を導入したことで社会的にも話題になり、その基準設定に関連してGPAということばが登場していたことも伏線になっていた(同大学は3学期連続で学期ごとのGPAが2.0未満、かつそれまでの総合GPAも2.0未満の場合、自主的な退学を勧告した。のちに3-2で詳しく取りあげる)。上記の大学審議会の答申では具体的な大学名が例示されたわけではなかったが、そこで紹介された仕組みは青森公立大学のそれであったという同大関係者のコメント(加藤,1999)もあらわれたりした²。

それまでごく一部の私立大学で運用されていた仕組みが公立大学で採用された事実はそれなりに鮮度があったとみえ、審議会答申の後、青森公立大学のモデルは多くの大学で参考にされる流れを生んだ。半田(2007)の調査では、GPAを全学統一基準で運用している大学に、GPA導入にあたりその制度に関して参考にした先行事例を尋ねている。この設問に対する回答数は多くはなかったが、複数回答を得たモデル例は第1位が国際基督教大学で6件であった。これはその運用実績からして当然といえる。意外に思われ

たのはそれと並んで青森公立大学が6件あげられたことであった（以下上智大学4件、桜美林大学2件）。90年代に開学した同大の制度が参考にされたのは話題のタイミングと私立大学ではない機関での導入という事実にそれなりの意味があったといえるかもしれない。というのは、上記の調査結果ですでに同制度を導入した国立大学法人が参考にした事例に国際基督教大学があげられることはなかった（6件中0件）が、青森公立大学をあげた回答は認められた（6件中2件）からである。

むろん、このGPA制度の急激な導入の背景には大学審議会の答申を待つまでもなく、全国の大学が例外なく直面しつつあった困難があり、それを解決に導く効果的な方策が求められていたという状況的要因がある。それは一言でいえば、少子化に伴い大学へのユニバーサルアクセス化が津波のように押し寄せたことであった。留学生も含め、様々な履歴、学力、関心、目的をもった（皆がいくのどという関心や、とりあえず4年間過ごすためといった目的も含む）学生、つまり社会文化的なハビトゥスにおいて、かつてよりも隔たりの大きい多様な学生を受容せざるをえない時代に突入し、その傾向が一層強まる勢いのなかで大学教育のあり方を全面的に見直す必要に迫られたのである。

「そもそも大学とは」とか、「この大学や学部の目指すところ」といった一元的、一方的な価値観や理念は共有することはおろか、教えるとか伝えるといった課題にもならず、基本的に通用しない次元の話になりつつある。通じるとすれば、それはごく一角においてであり、あるいは通じているようなポーズをとってくれる優しい世代が相手になっている結果としての誤解に落ち着くところがせいぜいかもしれない。だが、その優しさがアダルトな子どもたちのかぼそい精神に支えられたものであることに気づかずに甘えていると、内に溜め込んだ結果として意外な爆発に出くわしたり、アパシーに入り、手痛い抵抗と対峙することになったりする。これ自体も虚無的な話だが、しかし、大学や学部の目標と大方の学生の求めるところ、行き着く先がはっきりと乖離してしまった現実のなかでは、学生にとってみれば大学や学部の理念や目標が実践的な意味も現実感ももちえないことはあきらかである。一方で汎用能より専門能に職能と責務をもつ大学教員が学生や一般社会の求めに応じようとしても、ぎこちない社会連携の試みなどはできたとしても、その要求に真っ向から応えることなどできるはずがないこともあきらかである。

ではこうした時代の大学で少なくとも教育の実践面で通用することは何かといえば、はっきりいえば教育内容の話ではないだろう。どういう内容のものがよいか、という問いは広がったレンジにおいてはどのような解もただちに相対化されるから、解なき問題提起と実効のあがらない改革が続くだけに結果する。また、学生の求めとはいうものの、たとえば、オーソドックスなニーズ分析をおこなってみれば、内容の話でないことはたちどころにわかるだろう。すなわち、内容について欲するものを求めても内容に乏しい反応しか得られないということである。それはこの場合の受益者の益が内容にはないからである。だから、この状況であきらかに欠落して補うべきことは、多様性を超えて比較に供しうるきわめてわかりやすい徴証と、その明々白々たる公正性、公平性である。これは昨今の社会におけるポピュリズムの蔓延で、善悪の判断基準がどこにおかれ、何にその弁別がなされて騒ぎになるかをみればあきらかである。すなわち、内容のまともさとか質の云々ではなく、偽装があること、基準が曖昧なこと、長期にわたって不具合を隠蔽すること、つまり誰にとってもありありと問題として同定され、共有化できることが改善すべき問題の要所になる。

評価に関して曖昧であったり大雑把であることは一定の価値意識にもとづく類同の社会文化的な生態域においては肯定的な意味をもって受容される。単純には測り得ないことがらを相手にし、もとより結果に対する評価の重みなどプロセスにおける価値に比べれば不測の偶然や状況に左右される不安定性を抱えるものゆえ、儀式やゲームの範囲のうちとして評価する側にもされる側にも了解されうる。それはまさに20世紀の大学世界における共通感覚であった。

だが、社会文化背景が大きく異なる人たちが混成し、学修の意味も価値も共有不能にさえなる多様性のもとでは、そのプロセスには最後まで共有できないものが引きずられていく。その結果、なんとか共約化するのは結局、最後の結果評価になる。その状態でそれが共約できるはずもないことはあきらかだが、そこを曖昧にしたら、最後までおこなったことのすべてが空無に帰してしまう。この状態では授業の質の評価さえも、成績評価から逆算されて測定されることになろう。もはや全員優秀で授業の目標を達成したことは幸せなことではなく、いい加減な評価をする授業との出会いを意味する。よい加減は加減がわからない立場からすれば、単なるいい加減に映る。結果において差異の認められる証こそが求められ、その差異によって授

業なり教育なりの営みの存在と機能が確認されるという皮肉な情報社会の一面もあらわれる。1級から5級までの7段階検定より TOEICの方が市場価値をもったことに象徴されているユニバーサル対応である。評価の基準が明示され、それにそって成績が明白に差異化されることが厳正・厳格で適切な成績評価をなしていることのわかりやすい証左になる。この議論では評価基準が明示されることがだいじなのであって、その結果として、全員が秀になろうと全員が可になろうとそれは問題にならないという見方もあるが、これは前世紀の大学を懐かしむ立場からの観測である。

このユニバーサルアクセス時代に、大学人がかつて維持していた親密圏のなかでの教育やそこから派生する徒弟的なあうんの指導といったものが生き残れるはずはない。それはそれでは統御ができないということだけでなく、多様な学生の相当部分の層にとっては到底理解できない暴挙にも映るだろう。ハラスメントなることばが大学の壁に掲げられるようになった時期がその分水嶺であったとみてよいはずである。そのときからこちら側、もはや大学はかつてではなくなり、そのゆえかつての観点で「ためを思う」ことはかえって学生を苦しめ、追いつめることになる。それと境界的な事象や類似のことが、今後ますます例外的でなくなることが予測されるなかでは、履修や成績評価にかかわる学務全般はこれまでの大学側からの決定と保証のなかでの自由から、180度転換した機械的合理性にもとづくドライなサポートのうえにたった学生の自己決定・自己責任³に委ねる自由へと転換していくことが求められている。

GPA というツールはその画期後の学務運営を支える鍵といっても過言ではない。日本の大学はいま次々とこの鍵を使って過去に別れを告げ、新たな位相への扉を開け、その先へと踏みだしている。むろん、それは惜別だけに、多様なためらいを伴い、踏み出しもおろそかとはしているが。

3. GPA に対する批判的見解や誤解含みの解説を超えて

こうした背景をもった GPA 制度だが、以下ではこの制度に対して、しばしば向けられてきた批判的言表や、多分に誤解を含んでいるように思われる解説の代表的なものをいくつかとりあげて、それらへのコメントを加えることでこの制度に対する理解を側面的に補強してみよう。

3-1 厳格な成績評価と GPA

日本の大学で GPA 制度が広範に導入される契機になったのは、すでに述べたように大学審議会（1998）の答申であった。その答申のなかで GPA が例示として記された箇所が「厳格な成績評価」であった。この「厳格」の意味を「厳しい」と受けとめて考えれば、山本（2002）や西垣（2003）が指摘するように、成績評価そのものが甘いかぎりには、当然 GPA もそれに対応するだけのことだから、GPA を導入することが厳しいという意味での厳格な成績評価の実施になることはない。ところが、審議会答申の文脈からは「厳格」ということばに「厳しい」という意味を第一義的に用いていたニュアンスが感じとれる。そのため、そのかぎりでは厳格な成績評価の観点から GPA を語ることは適切さを欠いているという批判を受けざるをえないだろう。

ただ、甘すぎる評価や厳しすぎる評価という成績評価に伴う著しい偏りやその結果生じる科目間の成績評価のばらつきの問題という観点からすると、従前の成績評価のあり方に比較すれば、GPA にはマイルドではあるが、その問題解決を導く機能が宿されている。GPA を導入していない場合はもっぱら LG の度数比較、つまり A や S の数が多すぎるだとか不可が多すぎるといった点から科目間の成績評価のばらつきが指摘されがちであった。それが GPA 制度を導入することにより、科目（同一科目複数クラス開講にあつてはクラス）ごとの GPA（GPCA：Grade Point Class Average）も簡単に算出できることになる。したがって、その値の科目（クラス）間比較を透明化すれば、自己組織的な自然調整が相応に進むと期待できる。平均や標準偏差のもとでの比較一覧は、S や不可が多すぎるといった主観的判断に伴う「では、いったいどこからが多すぎることになるのか」といったお馴染みの問いの発生とその堂々巡りをなくすことができる。

また、科目間の成績評価のばらつきの問題は甘い方向ばかりでなく、厳しすぎる方向からも問題視される。この観点は厳格な成績評価の実施ということの意味合いが、単純に厳しい成績評価を求めたものではない、という解釈を開くことになる。するとこの「厳格」とは「厳しい」というよりも、むしろ「厳密」とか「適正」という意味で語られていると解釈できる。

するとこれは細部にわたり、あるいは公正さに関して十分注意を払っている成績評価、ということになってくる。大学教育という全般化した課題を語るとき、

それが700を超える大学の5%程度の大学における教育の話ではなく、残りの9割方の大学における教育の話であろうことはいうまでもない。だが、不思議なことにわたしたちが大学の教育をはじめ、大学の諸々を語るときにその5%のイメージをもって大勢の方を語ってしまう傾向がある。厳密ないし適正に成績評価をする必要があるということは、まずそうした偏頗な大学観を捨てて、現実在即し、そのうえで公正さに注意を払った成績評価をおこなう必要性を語っているとみる必要があるだろう。ということになれば、たとえば「これは専門教育だから譲れない絶対的な基準がある」といった観点もまさに「厳格な成績評価」という点から、根本的な再考が迫られることになる。あくまで現実にそくした範囲においてそこに見て取れる状況に注意を払い成績評価をする。GPA制度のもとではその状況確認が誰かの論評抜きでデータのかたちでとれることになるので、そのメカニカル性がかえって自己組織的な調整を促すことに貢献する。

また、もう一点重要なこととして、GPA制度が（厳格）厳正な成績評価の例示としてあるとするならば、当然その仕組みはできるかぎり公正な成績評価を実現している必要がある。ところが、現在ほとんどの大学で運用されているGPA制度はそれを満たしておらず、この点は速やかな改善が求められる。これについては4で確認する。

3-2. GPAと退学勧告の関係

GPA制度導入にあたり先導役となった大学に青森公立大学がある。先に述べたとおり、そのとき話題が集中した点は明確な退学勧告制度の規定と実施であった（実際にその規定に該当して退学した学生は毎年10人程度。全学の学生総数は1200人ほどであるから、割合にして0.8%程度）。この退学勧告制度の背後にはGPA制度があり、GPAを基準に勧告が発動されている。つまりGPA制度の機能を活かした制度のひとつになっている。

半田（2007）の調査結果では、GPA制度をすでに導入している大学のなかでGPAを退学勧告基準に用いていた例は8ケース、率にして17.02%、用途順位としては22項目中の11.5位（同順位用途に「自大学院への進学判定基準として」）であった。したがって、GPAを退学勧告の基準に用いることや具体的に両者を連動させることはポピュラーな用途であるわけではない。

実際、この使い道の妥当性はどのように考えられる

だろうか。たとえば、西垣（2003）は退学勧告の基準にGPAを用いることに対してつぎの4点から否定的である。第一に、退学勧告はGPAを基準にしないで可能であること、第二に、学生の学力はGPAに集約された数値のみで測れるほど単純ではなく、それに頼ることで見落としてしまう点が多くなりがちであること、第三に、退学勧告という本人の一生に少なからず影響を与える決定からすれば、ひとつの値を基準にすることには慎重さに欠く部分があること、第四に、退学勧告とGPA制度との組み合わせは罰を使った学習勧奨のひとつだが、この点は学習の哲学という見地からすれば学業の士気向上にはつながらず、だというのである。

いずれももっともな理由である。だが、これらは退学勧告の基準にGPAを用いることについての特異的な問題性を語っているわけではないことに留意がいる。たとえば、第一の理由についていえば、確かに退学勧告はGPAでなくたとえば、LGの不可とか不合格の数を基準にするなどしても可能である。だが、もともとGPAを退学勧告の基準に用いることは排他的にその有効性を語るものではない。したがって、勧告基準に他の方法があり得ることはGPAをその基準に用いることを否定する理由にはならない。第二の理由については、GPAを学力測定の万能指標のようにみることは、もとよりあつてはならないことである。GPAが集約総合的な指標であることは、算定処理の事実を語っているのであつて、その値の万能性を語っているわけではない。実際、GPA制度を導入したことでそれまでのすべての指標が代替され、LGによる成績評価の仕方や表記（成績一覧など）を取りやめたという話は聞かない。

また、万能性や完全性を語るとすれば、他にいかなる指標を、どのように集めても同様にいえるだろう。ただしその一方で、多角的な情報を集めるほどの確かな判断ができるかといえば、そうともいえず、逆に、判断に多義性が生じて混乱や混迷が増しがりになる。したがって、学力はGPAに集約された数値のみで測れるほど単純ではないという理由もGPA制度に固有の否定的特質にはあたらない。同様に第三の理由も、これは退学勧告という事態の重さを一指標を手がかりにする手続き上の問題であつてGPA制度固有の問題の指摘ではない。

第四は行動理論や学習理論から導かれた罰（この場合は脅し）の効果の質やその副作用のことを指している。しかし、これもGPAと退学勧告の関連に関する

固有の問題ではなく、どのような方法をとるにせよ退学勧告という制度をもってその罰の予測や見せしめにより学習を勧奨することへの問題を指摘しているわけである。また、この場合、当の罰を受けることは勧奨ではなく排除を意味しているため、はじめから学習効果をもたないことを問題にしてしかるべきところともいえる。

さらに、退学勧告という罰の可能性があるなかで、その可能性から少しでも距離をおいたところで学修していく行動制御は「嫌なもの」からの回避という報酬を得ることになる。それは行動理論に基づけば、負の強化にあたり、正の報酬を受けることと同様の的確な行動統制力を発揮する。GPAはその距離の観察を学生自身がいつでも確実にしうるナビゲーター指標ともなる。その点で、それがなく状況で複雑、曖昧な退学勧告が出されるような事態から比較すれば、勧告基準としてのGPAにはむしろその値に応じた強化随伴性を認めると解釈することもできる。

別にここではGPAの用途として退学勧告制度を積極的に支持しようというわけではない。ただ、学生のことをおもひかかると、これまでの大学環境では一部の学生が結局はどうにもならないほどいつまでも大学にいつづけることになる事態を常態的に生み出してきた面がある。そうしたなかでむしろ今は、そのことが当人の一生ということを果たして本当に大学が配慮してのことになっているのかどうか、を再考するときに来ているとよいうに思われる。

加えて全入化時代の大学のあり方という観点からいえば、たとえば、青森公立大学の退学勧告基準のように3学期連続で学期ごとのGPAが2.0未満であり、かつそれまでの総合GPAも2.0未満の場合といった状態、つまりどうみても入学した大学に相性がよいとはいえない状態の学生は、できるだけ早期に他へのユニバーサルアクセスを促したほうが双方にとって益になる（経営上の判断としても休学や学費未納につながる高い要因を制御できる）ともいえる。その点でGPA制度のなかでの退学勧告はアクティブセーフティとして開かれた施策に位置づけられる性質のものとみてよいだろう。

3-3. GPAという代表値がもつ意味

山本（2002）はGPA導入をめぐる問題点を考察した結論として、そもそも大学において学業の平均値を求めることがどのような意味をもつのかと疑問を呈している。この疑問はGPAに関連した学会発表や講演

会では、ほとんど定型的に表明される質問であり感想である。それは学校教育課程においてこれまで散々問題が指摘されてきた偏差値総計の平均値と結局は同じ発想にある疑念であり、その量化された一元的数値は学生を質的観点からその個性をとらえて評価していく方向性とは対極にある、というわけである。

この疑問の底辺にもうひとつ共通してあることは、GPAをつまるところ学業の平均値とみなしている点である。確かにGPAには平均値としての性質をあらわしている側面がある。だが、そのことはGPAの特性としては二次的なものといっても過言ではない。多様な分野の学修をひとつの数値にまとめてしまうことは個々の教員からみればほとんど無意味なことに映るだろう。だが、それはあくまで箇々の教員の側からの話であり、大学がすべての学生の履修から学修まで責任をもって面倒をみましよう、と請け合う（予定的に恰好をとる）時代の話である。きめ細かな指導という観点からすれば、そうでなくなったのか、という声があがりそうだが、では、ほんとうにそんなことを請け合ってきたのか（また、これから請け合えるのか）と問えば、かつては面倒をみる必要のない学生が常識的であったために、面倒をみずに面倒をみていることが成立していたという状況が回想されるはずである。そういうプロセスについて暗黙の同意がとれる世界であったから、恰好として請け合ってきたにすぎない。

しかし、大学界はもうそういう共通感覚の生きえない環境に変化してしまった。この状況では多彩な分野をミックスした成果が灰色であろうと、決して混ざることのない極彩色のマーブル模様であろうと、GPAにあらわれた1つの数値は学生にとって、残念ながらどのような教員のことばより、ずっと頼りになるインデックスになる。それは偏差値の二番煎じではなく、もとより偏差値で決定されてきた大学においてよるべなき曖昧性に方向感覚を失いかけている学生たちにとっては、自分の位置を常にモニターしておけるもっとも信頼性の高い標となる。だからこそ自分で決めて、その選んだ結果に納得することもできるようになる。

ひとつの数値を媒介にして通じ合う関係とはなにやらさみしい世界のように感じる部分もある。だが、多文化におけるそれぞれの文化の内部ではもはや通約不能な価値と言語が充満している。さみしいという感覚はせいぜいみずからの鏡像にすぎず、他の文化からは大きなお世話である。そのようなすれ違う感情のぎこ

ちない共有よりも現実に求められていることは互いに疎通可能なできるだけ確実にシンプルなインターコードである。

ともかくも、GPA の導入は従前の成績評価の仕方になり代わるものではなく、それを基盤にするものである。だから、導入したうえで、望まれるところのきめ細かな指導なり、総合的な観点からの学生の把握は、少なくとも従前どおりにすすめていくことができる。ただ、それができるのだから、GPA を導入したところで今更それが役に立つとは思えないという観測は現実に可能になっている実態への評価がおそらく例外的に恵まれているのだといわざるをえないだろう。

また、GPA は成績が平均以上（前後？）の大多数の学生にとってはそれほど多くの情報を提供しないだろうという見解（西垣, 2003）もある。これは GPA を既存の成績を平均した数値情報とみなすかぎりでの結論であろう。GPA は成績分布すべての範囲の学生にとって、現状ではとらえきれない大学の学修における自分の位置づけを知ることができる見当識形成指標としての性質をもつ。これに加えて、たとえばシラバスでそれぞれの科目がその内容に関するベンチマークとして受講者に想定している GPA 基準（たとえば、「GPA3.0 以上の学生を想定して授業を進める」とか「当該科目に連続している科目で GP3.0 以上とっている学生が対象」といったこと）やその科目の GP 平均の履歴を参考指標として付すようにすれば、履修計画や学修計画を立てるにあたっても現況とは比較にならないほど、すべての学生にとって重要な情報になる。そういう点で GPA という代表値がもつ意味合いは成績の平均値をはるかに拡張したところに広がっており、情報社会ならではの「キャンパスコミュニケーションコードとしての情報価値」をもっているといえる。

3-4. GPA の国際通用性

GPA を導入した大学にはその制度を紹介するにあたって、これを欧米の大学の多くが採用している成績評価制度であるため、海外留学や大学院進学、あるいは外資系企業への就職の際に、学力を証明する指標として国際的に通用するといった説明をしている。

この単純化された説明はそれだけに誤解を招きやすく、さらに GPA に対する安易な批判を誘いがちである。たとえば、現行の LG を数値に置き換え、それに単位数を乗除すると、どうしてたちまち国際的に通用する学力証明となるのだろうか、と。フランスやドイ

ツのように入学に際し（少なくとも建前として）大学間格差がない教育体制がとられていれば、国内に関するかぎりその値が相応の客観性、一般性をもって通用する情報になるかもしれない。しかし、だからこそそこに日本の大学の GPA をもって行って、その値がそのまま通用性をもつとみることはあきらかにおかしい。だから、この場合の国際性とは例のごとく米国のことを指しているのだろうということになる。

だが、米国では 100% に近い大学が GPA 制度を用いているからといって、その算定方法は必ずしも一律ではない。たとえば、日本の大学の大方でとっている S=4、A=3、B=2、C=1、F (D) =0 の LG と GP の対応関係をそのままとっている米国の大学は稀である。米国の主たる大学では D が 1 で S という評価はほとんどなく A や A+、AA といった LG が最高位になっている。その A の値は多くが 4 であるから、結局は必ずせば対応できるが、最高位の GP がケンタッキー大学のように 4.3 であつたり MIT のように 5 であるところもある。また、ほとんどの大学では LG 設定に + と - があつて日本の通例の LG より小刻みになっており、それに対応した GP が割り当てられている。ただし、それも一律ではない。イリノイ大学のように A- が 3.67、B+ が 3.33 のところがあれば、ユタ大学のようにそれぞれ 3.7、3.3 のところ、+ の LG はあるが - の LG はない南カロライナ大学のようなところもある。

大刻みの LG で GP 換算されている日本の大学生は日米比較の際に、本来 A- の成績に相当していた人は米国の大学生より得をし、本来 B+ でしかるべき成績をとった人は米国の学生より損をすることになる。その損得は直接 GPA の値に反映してくる。むろん、多くの科目を履修することで損得は相殺されていくがその相殺の程度は偶然に左右される。この状況で米国に限ってみても、GPA が国際的に通用すると語るのは安易といえよう。

中央教育審議会大学分科会の制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会は 2007 年に『学士課程教育の再構築に向けて』と題して審議経過報告を公表したが、そのなかでも教育の評価の仕方の改善について、GPA に何度か言及し、「GPA の導入・運用に当たっては、国際的に認知されている GPA の一般的な在り方に十分留意すべきである」と述べて、そういうあり方があるように記しているのだが、おそらくこの筆者の頭のなかにはそのあり方の一部だけがクローズアップされていて、それを事実上の国際標準と

思い込んでいるのだろう。だが、仮に米国の大学の最も多くが採用している方法が「GPAの一般的な在り方」だとしても、日本のどの大学もその方法には合わせていないという現実にあってみれば、これは不可思議な留意の指摘をしているといわざるをえない。しかも、あとで確認するように、日本も米国もそれぞれ各様の「あり方」をとっているその大方がいずれも大きな問題を含んだ算定方法をとっているのだから、GPAの国際標準化は「『国際的に』これからの共通課題」としてあるのであって、その際、「国際的に認知されている」といった思いなしに発するのではなく、当然のこととしてGPAが公正な成績評価になるように適正に配慮された方法にしたがって、最適な国際標準をつくることこそが求められていることのはずである。つまり、GPAには国際的に通用するあり方があるのではなく、これからそれに見合う指標になすものとしてあるのが現実である。

ところで、その指標としての通用特性については別の議論もある。たとえば、話を国内に限定して、実際にGPA制度を運用している日本の大学に、他大学で修得した単位認定科目をGPAの換算に算入しているか否かを質問した結果(半田,2007)では、算入しないケースが8割以上であった。つまり、現実には海外どころか国内においてもGPAの値は自大学を超えてその値が一般性をもって通用する値としてはほとんどみなされていない。それは背景に大学間格差が想定されているからで、このことは一見、当然のことのようにも思える。

だが、その当然性は一見のことであって、実はGPAには少なくとも従前の大学のLGによる成績よりもずっと一般的性質を宿したその個人に関する情報力があり、そこに自大学を超えた対外通用性を認めうるのである。

大学間格差とGPAの通用性を考えるとき、米国の事情を考えればわかりやすい。独仏と異なり、米国の大学の質的な差異は日本以上にバラエティに富んでいる。世界をリードする研究大学からコミュニティカレッジ、インターネット大学に至るまで、入学難易においても規模においても学費に関してもカリキュラムに関してもその格差は日本とは比較にならないほど大きい。よって、そうした環境のなかではGPAのポイントが一体どんな互換性もちうるのか、日本以上に疑わしいと考えるのが、上で述べた論理からの帰結だろう。

ところが、たとえば米国の損害保険会社には広く大

学におけるGPAを基準にした割引制度を実施しているところが少なくない(たとえば、GPA3.0以上の成績をもつ学生の場合10%割引)。この事実はGPAがもつ情報力にひとつの示唆を与えている。保険会社が運用している施策であることからすれば、まずこれが事実に基づく統計的裏付けに支えられているとみてよいだろう。

つまり、どのような大学に通う学生であれ、GPAで高い値をマークしている学生は、そうでない学生と比較して自動車保険を割り引くだけの顧客価値、すなわちその個人の一定の行動特性の評価がなされているとみることができる。また、この割引制度は責任ある行動や慎重な行動を勧奨するうえで大学と社会(保険業)が結果的に連携している結果にもなっている。大学と社会のつながりが思わぬところで実体化している事例ともいえる。このGPAの通貨的特性はつぎのような場面を想定して考えてみてもよい。すなわち、企業の採用担当者にとって入学難易度の高い大学のGPA2.0の4年生と入学障壁の高くない大学のGPA3.8の4年生を比較したとき、人物としての魅力に遜色がなかったら、どちらの学生を採用することが企業にとってプラスになると判断できるだろうか。GPAで3.8というポイントをとるためには、4年間にどのような学修の仕方をなしえる必要があるか、を知っていれば在学大学を問わず答えはおのずと明らかであろう。

むろん、なんでも点数化し基準として用いていくことに基本的な抵抗を感じることは自然なことである。しかし、もとより出発しているところは成績評価という行為なのだから、その抵抗や非難を示すとすれば、その根本において発する必要があるだろう。中途半端な仕方に留めて、その曖昧性に発する問題をとりあげては行きつ戻りつし、結局、現実的には情報力に乏しい指標を出す結果になっているよりは、外に通じる情報力を積極的に生成、発信するほうがいまの大学界が直面している状況にはずっと適応的であろう。

たとえば、国内にかぎっても安藤(2004)がいうように「コンソーシアム方式の交換留学制度の拡充などを視野に入れると(他大学での取得単位をGPA換算に入れないという方針は)不十分」といっている状況にきている。大学連携のみならず地域社会連携の重要性がますます高まってきた昨今では、それを支える共通コードがあつてはじめて連携の実効性があらわれる。そのように機能していくとき、GPAは最初に取り上げた観点とは異なる根本的な意味において国際通

用性を発揮していくことになる。

4. GPA 制度導入にあたり留意すべき問題とその解決

GPA 制度のもつ機能を十全に発揮するには、当然その値の算定が適切になされている必要がある。ところが、現行の大方で採用されている算定方法にはその適切性において明白な問題があり、それが GPA の十分な機能発揮を損なうことにつながり、そればかりか不公正な評価をもたらしている。その問題の指摘と解決の仕方はすでに詳しい報告がある（半田, 2006b, 2007）ので、ここではその要点を示し、新たな検証を加えて再確認する。

4-1. 何が問題なのか

西垣（2003）は GPA 算定のほとんどのケースが LG を数値に置き換え、単位との乗除を経てその平均値を算定するという手続きをとっているが、ここには優・良・可・不可といった順序尺度（ordinal scale）を数値に置き換えることでこれを間隔尺度（interval scale）とみなし、順序尺度では許されない算術平均をおこなってしまうという過誤が生じていることを指摘している。ただ、こうした変換が「みなし」でおこなわれる例はないわけではないので、統計学的には不適切で厳密な方法ではないことをわきまえておけば、現実的には問題がないだろうとしている。

しかし、ここではこの問題が GPA 制度の一般化、つまり大学の日常学務においてその機能を発揮させていくうえで、それこそ「現実的にみて」看過できない不公正の問題を引き起こすことになるので、導入にあたり解決しておくことが必須であるとみる。

問題の根は異質の尺度カテゴリー間において変換を反復している点にある。起点となる成績評点は通常、0～100 点のあいだでなされ、小数での評点も許容されている。つまり、成績評点は事実上の連続量評価で間隔尺度（interval scale）になっている。このスケールを基礎にして、LG はせいぜい 5 区分に集約される（米国では主に 7～8 区分だが意味的には変わらない）。LG では金銀銅メダルのごとく順序だけが保証され、間隔の意味は失われる。つまり、LG はグレード間の離散を前提にした順位の違いだけを表現した順序尺度（ordinal scale）であり、間隔尺度とは異質なカテゴリーの尺度である。したがって、しばしば「彼はわたしと試験成績がかなり違うのに同じ優で、彼と点数がほとんど変わらない彼女は良だ」といったこと

は、LG の性質からいえば、当然ありうることになる。等級（グレード）とは級（クラス）であるから、学級と同様、そのなかには差異のある成員が含まれることになる。級内の成員間の差異は隣の級のある成員との差異よりも大きい場合がでてくることになる。もともと成績評価においてわざわざ 5 段階程度の順序尺度に落とし込んで評価し直しているのは、主観的評価に不可避の評価の誤差を相当程度に吸収するための処理ともいえる。上記のような現象が生じても級間順序が乱れることはない。だから成績評点を LG に集約変換していること自体には問題はない。

しかし、この変換の方向を逆向きにすれば、あからさまに不当な問題が生じる。つまり、順序尺度にある値を間隔尺度に変換し、間隔尺度ゆえにできる平均のような算術操作を施すならば錬金術のごとき行為となる。にもかかわらず、GPA の算定では、LG を GP に変換する過程でこの禁じ手を使ってしまっている。

もともとの評定の起点が大まかな LG から始まっているのならば、ちなみにそれを数値の間隔尺度に換算してみた参考指標といった言い訳も許容されよう。だが、ほとんどの GPA 制度では起点が相対的に最も細かな間隔尺度での成績評点に据えられ、そこから上述のように一旦、加算、平均に意味を失う順序尺度に変換しており、それをさらに加算、平均のできる間隔尺度に刻み直している。これは成績ロンダリングとさえ表現できる操作である。具体的には GPA による成績順位がもとの成績評点における成績順位と一致しないという単なる算術操作によって無作為に発生する不公正をもたらすことになる。

4-2. シミュレーションによる再検証

半田（2006b）はその成績順位攪乱のようすを集団設定 60 名の条件でシミュレーションし、明示した。集団が大きくなると順位攪乱の原因となる機会も増大し、また個人間の得点差異もより細くなるから、順位変動は一層顕著になると予測される。そこでここではシミュレーションの集団設定を学部や小規模大学の同一学年規模とみなせる 600 名に設定して、GPA 算定によって生じる原成績順位の攪乱の程度を再検証した。

方法 架空の学生 600 名が 70-79 科目（各 2 単位として 140-158 単位）を履修し、各々の成績を得た状況を設定する。600 名は各 100 名からなる 6 群に分け、各群の学生の履修科目数は同等にして、取り

うる素点範囲を以下の6様に設定した。[1] 素点範囲 100～80点（素点幅20の成績上位群）、[2] 同 90～70点（同 20 中位群）、[3] 同 80～60点（同 20 下位群）、[4] 同 100～70点（同 30 上位群）、[5] 同 90～60点（同 30 下位群）、[6] 同 100～60点（同 40 全範囲群）。素点幅が全体で 100～60点であるのは現在運用中の GPA 制度の大勢で採用している合格素点範囲の基準に準じたためである。

この基準では 59～0点区間の LG は不可で GP は 0、つまり 60 点未満は事実上 0 点である。なお、多くの大学においてこうした不合格科目は成績証明を出す際には除外している。だが、GPA 算出ではこれを含める点に特徴がある。つまり、不合格科目が GPA に損失をもたらすことで不合格回避を動機づける仕掛けになっている。したがって、不合格科目がある場合、それを含めない原成績の順位と GPA の順位は当然違ってくることになる。だが、この点はここで問題にしている算定方法上の過誤による不公正の発生とは異質のことであるから、このことがここでの検討に影響を及ぼすことがないよう、このシミュレーションで取りうる成績評点の範囲は合格圏内（100～60点）に設定した。

手続き 600名の成績評点をコンピュータの乱数発生で定めた。その素点から LG を介し、各科目の単位数を 2 にして GP を出し、各人の GPA を求めた。次に各人の素点平均点と GPA の順位を各々求め、比較した。

結果 現在、大勢で用いている算定方法（LG と GP の対応関係を $S=4$ 、 $A=3$ 、 $B=2$ 、 $C=1$ 、 $F=0$ とし、それぞれの科目の単位数を乗じ、その総和を履修総単位数で除する）で求めた GPA の順位が原成績順位と異なったケースは 600 名中 566 名、順位攪乱の発生率は 94.3% であった。順位が 2 ランク以上変動したケースは全体の 84.3%、10 ランク以上変動したケースも同 43.6% にのぼり、最も大きく変動したケースでは素点成績の順位が 236 位であったものが GPA の順位では 324 位となり、88 ランクの低下を示した。

半田 (2006b) において 60 名の仮想集団でおこなった模擬では順位攪乱の発生率は 67.1%。2 ランク以上の順位攪乱発生率は 16.7% であった。成員数を 10 倍にしてより現実的な GPA の利用状況に合わせたこのシミュレーションでは、それらの値が各々 94.3%、84.3% に膨れ上がった。また、攪乱の発生率もさる

ことながら、順位の変動幅も著しくなることが認められた。Fig.1 にはその順位変動全体の様態を示した。この図は各線分が各学生をあらわし、左端が原成績順位、右端が GPA 順位、順位上位から 200 名ずつを 3 列であらわしている（列を越えて変動した場合は表記上の便宜から列外の一点に集約した）。この図にあらわれた順位変動を一瞥すれば、これが攪乱以外の何のもでもないことが了解できるであろう。これが現在 GPA 制度を運用している 9 割以上の大学で生じている事態の様子である。

ここで生じている順位変動は原成績では数点の僅差の範囲にあることが多い。したがって、これらの変動の有意性を考慮すればここにみる攪乱状況は相当程度に軽減されるだろう。ところが、そうであってもなお、次の 2 点においてこの事態の意味の深刻さは揺るがない。第一に、順位変動に対応する原成績評点の大きさはそれぞれの科目固有の評価方法による独自性の高い成績分布に依存して決定する。そのため、実際にはここに生じている変動が常に数点の範囲に留まるわけではないこと。第二に、GPA は修学過程を通じて種々の機会に活用しうる指標であり、そのスコアや順位によつてたとえば、奨学金貸与、進学、飛び級、転学部、留学、表彰など、進路や経済支援の決定に直接関与してくる。それが GPA の重要な機能になるわけだが、この順位攪乱によってこれらの機能の公正性が損なわれることになる。そのことを無視したり無関心に用いるなら、具体的な損害が生じるので賠償責任が問われてもおかしくはない事態である。

4-3. 問題見過ごしの原因

こうした大きな欠陥をもつ GPA 制度がなぜ一部の大学では長年にわたり運用され続け、また今般、相次ぎ導入されつづけているのだろうか。ここにはこの問題自体やことの重大さに対する見過ごしがあるわけだが、それを招いている主要因については半田 (2006b) がつぎの 5 点をあげている。

(1) 一部の大学での GPA 制度の長い運用実績と米国の大学での普及によって、この制度の導入、運用に際してのモラルハザードが高まっていて、原理的検討を抜きにして算定方法もろとも既運用例に倣ってしまう傾性がある。また、その実績が問題の指摘に対する公正な判断を曇らせることにもつながっているおそれがある。先にあげた制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会 (2007) の「国際的に認知されている GPA の一般的な在り方に十分留意すべき」と

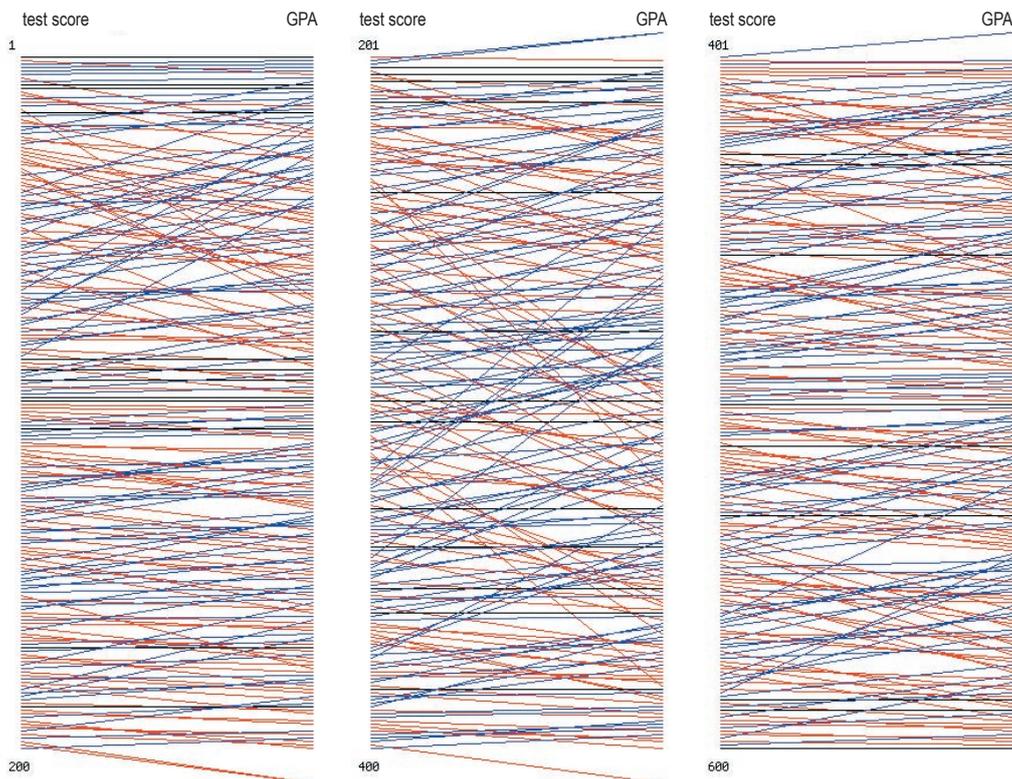


Fig.1 学生 600 名卒業時のシミュレーションで、原成績の順位（各線左端）と大勢で用いている GP 算定法で求めた GPA 順位（各線右端）の間に生じた順位変動の様子。この単なる算定操作によって GPA による順位が下落したケースと上昇したケースの入り乱れがあきらかである。少し垣間見える平行線は素点順位も GPA 順位も同位であったケース、つまり本来あるべき状態である。

いう指摘についても、その書き方が曖昧であるだけに、なにやら既成事実の量に任せた無理な正当化を語ろうとしているかのように受けとめられかねない。

(2) 大学の成績では選択科目が主体を占めるため、同じ学部学科の学生間でも履修科目がまったく同じになるケースは少ない。そのため、学生同士が履修科目全体の成績評点の平均値順位と GPA 順位を直接比較する機会ができず、順位攪乱の実態が表面化しにくい。

(3) GPA 算定には一般に不合格科目も算定に入れる。また履修した科目の数ではなく、単位数の相違により値が変化する。そのため、それらが原因になって通常、不合格科目を除く素点成績をもとに出される順位（奨学金貸与審査の際などに内々に出されることがある）と GPA の順位は違ってくる。だからたまたま順位に齟齬があっても、原因がこれらに帰され解釈される可能性がある。

(4) 成績評価に関する大学の考え方には昔から曖昧さを許容する傾向があった。そのため、GPA 算定で多少の成績の変動が生じて「もともと成績評価に織り込まれている誤差の範囲」といった当の誤差検証を伴わない強引な合理化がなされてきたおそれがある。

大学の成績評価に厳格さを求める動きは、まさにこうした基底の部分にある曖昧さを払拭し、評価者の主観的判断に関する問題はともかく、少なくとも制度上の厳正さは確保すべきという覚醒から出てきたといえよう。それは大衆化した大学にあっては、まさにその結果生じがちになるポピュリズム的反応への対応をとる必要がでてきたためでもある。換言すれば、もはや一部の人たちに了解される（かつての大学的な）文化は通用しない。求められているのは誰にでも説明のつく論理的に明快な文化への転換である。GPA はその切り札の一つである。

(5) GPA の導入は前述したごとく大学審議会での答申に端を発し、とくに国立大学では法人化に伴ってつくられるようになった基本計画などに未着手の具体策として組み込まれて導入されるパターンができた。その場合、定言的に発動された計画駆動型の制度として受容される傾向がある。そのため、内部に十分知る人間がいないまま、他機関の導入実績を頼りにすることになる。計画事項に対して原理的、方法論的な検証や吟味なく進められるため、この GPA 制度のように根源的なところに問題が含まれている場合はまさにウイ

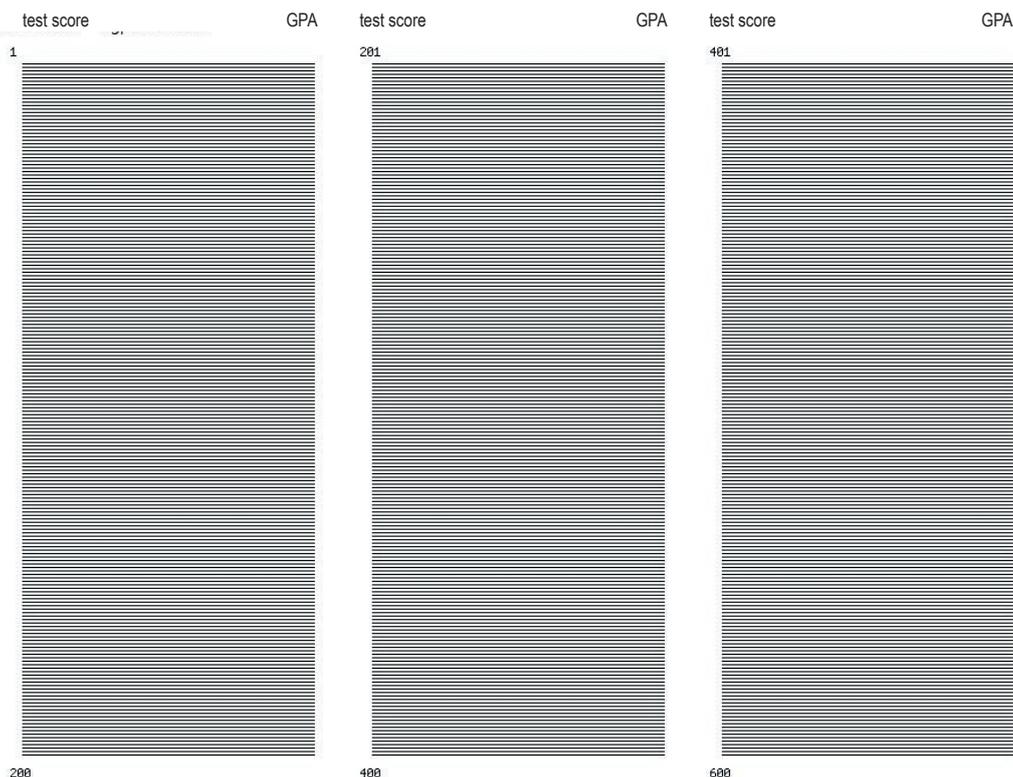


Fig.2 学生 600 名卒業時のシミュレーションで、原成績の順位と改善 GP 算定法 $GP = (TS - 55) / 10$ で求めた GPA 順位の間認められた関係。素点順位と GPA 順位は当然のことだが、すべて平行関係にあることが確認できる。

ルスの混入した血液製剤が一気に拡延するような事態を招くことになる。

4-4. 問題の解決方法

現況のほとんどの GPA 算定が宿している上述の問題は、その原因が LG への変換を経由することにある。だから、解決は容易である。その方途はすでに半田 (2006b) が詳述している。したがって、ここではその要所を示すに留める。

教員は科目ごとに 0-100 点の範囲の成績評点 TS (Test Score) を提出する (むろんこれは連続量を前提にしているから小数值も (可能性の話として) 許容される)。GP はその評点から、LG を介さずつぎの単純な式によって直接算定される。

$$GP = (TS - 55) / 10$$

ただし $GP \leq 0.5$ は $GP=0.0$ とする

これで成績評点 100 点で GP は最大値 4.5、60 点以下は不合格で一律 GP0.0 となる。この方法は原成績の評点を一次変換するものだから、当然それによっ

て求められる順位は原成績順位を忠実に反映する。ここでは念のため、その点をシミュレーションで確認した。結果は Fig.2 に示したとおりである。素点順位と GPA 順位のあいだはすべて平行線で結ばれ、GPA 算定後は完璧に原成績の順位が保持された。

ちなみにかつてこの件に関連して質問を受けたことがあるので念のため付記しておけば、科目ごとにこの算定をするのは教員の仕事ではなく、機械の仕事である。教員は原成績の評点を出すだけである。すると「100 点満点では出せない」とか「5 段階でつけている」といった反応もよくある。その場合は小学生の時に戻ってその段階に 20 を乗ればよいだけの話である。すると「いちいち計算をするのが面倒だ」とか「いや、1 というのは 20 点で不合格という意味ではなく、ぎりぎりの合格点という意味だ」ということもある。その場合は「すでに、成績スケールを巧みに変換なさっている」と返答することになる。これは個人的な見解や流儀ではなく、できるだけ公共的に相互承認可能な方法を採用しようとしているのであり、厳格な成績評価の意味解釈の核心をそこにおいた方法の提案としてある。

また、LG、すなわち S ~ F といった成績等級については算定にあたって経過しないだけであり、その成績表記をなくすという話ではない。それは従前どおりに維持できる。その場合の成績評点区間と LG の関係は次のとおりである。

$$100 \geq S > 90 \geq A > 80 \geq B > 70 \geq C > 60 \geq F$$

..... (1)

たとえば、静岡大学の 2007 年度時点でのこの関係はつぎのようになっている（これは静岡に特異なものではなく、頻繁に認められるものでもある）。

$$100 \geq S \geq 90 \quad 89 \geq A \geq 80 \quad 79 \geq B \geq 70 \quad 69 \geq C \geq 60 \quad 59 \geq F$$

..... (2)

(1) を示したとき、これを「わかりにくい」とする反応がしばしばあるのだが、それが (2) で成績をつけている人の反応であることはもっと「わかりにくい」ことであろう。一瞥して了解できるように (1) は (2) に比べ、エレガントでシンプル、きわめて明快である。(2) は区間連続性が保たれていないばかりか、S 区間の大きさが不可解にも他区間と異なり、わずかだが拡大している。このようでありながら一方では「S」の成績は特に秀でていたという意味なので、その区間に入る成績度数は少ないことが自然といった意見さえある。

ともあれ (2) には「たとえば 90 と 89 のあいだ、80 と 79 のあいだはどうなっているのか。それがないういうなら、たとえば 90 と 91 のあいだもないことになり、区間表記自体が不適切なはず」とか「S の区間が A や B や C の区間よりわずかに大きくなっている理由はなぜか、100 点は SS が妥当ではないのか」といった疑問が出てくる。(2) はこれらに対して一意に説明困難な不可思議な構造になっており、アカウントビリティに問題の指摘を免れえない。

GPA 算定の話に戻る。現況で最も運用例の多い LG を介した GPA 換算では GP 最大値は 4.0 だが、すでに触れたように国際的な範囲で GPA 運用例をみても、GP 最大値のレンジは 5.0-3.0 にあるから、上記の換算式で最大値が 4.5 になることは不自然ではない。またそれ以上に、4.0 を GP 最大値にしているケースでは、そのほとんどの例が最上位の成績評点区間を上例のごとく 100 ~ 90 という具合に 11 点区分にして

おり、他の評点区分より 1 ポイント大きくしている。つまり、現行のほとんどの GPA 算定はここにも不均衡が生じていて、GP を間隔尺度にしていることからしてもここにさらなる歪みを発生させていることになる。本来、最上位の成績評点区間を 100 ~ 90 にしているなら、成績評点 100 点に限っては GP を 5.0 にしなければならないはずである。したがって、GP の最大値が 4.0 を越えることは論理的に妥当である。その妥当性を具体的に示すものとして、この方法が現況の大方の算定方法による値との互換性も高いことを以下にシミュレーションによって確かめる。

4-5. 算定値の互換性の確認

問題を解決する方途は問題含みのものとはいえ、従前の方法からの移行や過去のデータとの比較を考えれば、これまでの算定方法による結果と比べ全体の値の変動格差が小さく、互換性が高いことが望ましいことはいうまでもない。この点を先に示した 600 人集団でのシミュレーションを用いて確認した。

上に示した算定式 $GP = (TS - 55) / 10$ において 55 という値は各 LG に対応する成績評点区間の中点を各 GP の代表値として捉える考え方に基づき導かれた値である（半田, 2006b）。この値はしたがって、その代表値を成績評点区間の最大値におく考え方をとれば 60 になり、最小値におけば 50 となる。理論的な妥当性から判断して最も推奨できる方法は代表値を中点におく 55 の方法だが、ここでは現況の大勢を占めている方法との互換性という観点から、シミュレーションによってこの点を検証した。

その結果、600 人集団における GPA 平均値について $GP = (TS - 55) / 10$ の場合は、従前の方法との差異が 0.05 となり、ほとんど差がなく高い互換性を確認できた。大きな順位攪乱を起こす方法との互換性が高く保たれていることは一見、奇異な印象を受けるかもしれない。だが、順位攪乱は順位を落とすケースと上げるケースが入り乱れて生じていることなので、算出される GPA の値そのものがとる大きさの全体の平均値においては攪乱そのものの影響は相殺的に除去される。 $GP = (TS - 55) / 10$ の方法をとったとき、GP の最高点が 4.5 になることから、GPA 平均値が従前の方法よりも高くなってしまわないか、といった懸念も払拭された結果が認められた。

これに比較して代表値を成績評点区間の最大値において算定した結果は、従前の方法より平均 0.55 小さくなり、GPA 値全体のデフレーションが確認された。

他方、代表値を成績評点区間の最小値において算定した場合は、平均値が0.45大きくなり、逆にインフレーションになって共に互換性が相対的に低下することが認められた。

以上、ここで提起してきた GPA 算定上発生している致命的な問題に対する解決方法は、GPA というものが(レター)グレードのポイント化(数値化)を意味していると考えれば、その原理的な変更を提起していることになる。しかし、それが原理であるとするれば、まさにその原理そのものにクラス(級)をポイント(点)と同一視するというカテゴリー錯誤が孕まれているのであるから、原理の修正は免れえないといえる。

そもそも GPA 制度の最大の要諦は単位と成績のリンクによる単位の意味の実質化にある。LG を数値に変換するという元来誤りを含んだ処理にあるわけではない。したがって、GPA とは Grade を構成している要素、Point (原成績素点) の Average のことであると解し、それをこれまでの GPA 値と最適互換性をもつ方法で算定していくならば、GPA の理念を十全に活かしながら、この制度がもつ多様な効能を存分に発揮させ、かつ公正に運用していけることになる。

では、そうしてあますことなく機能を発揮する GPA、すなわち functional GPA の効能にはどのようなものが期待できるだろうか。つぎにその代表的なところを概観する。

5. functional GPA の効能

GPA は成績の総合的な評価の指標として、たとえば次に示すような多角的な活用が可能である。

選考基準に利用

- 授業料免除の基準として
- 奨学金貸与の資格者基準として
- 成績優秀者の表彰基準として
- 交換留学生の選抜基準として
- 就職の際の推薦基準として
- とび級や早期卒業の審査の基準として
- 何らかの授業の履修免除の基準として
- 学科の専攻やコース選択の際の選考基準として
- 自大学院への進学判定基準として

教学上の基準に利用

- 履修上限の基準として
- 成績不振に対する何らかの対応を発動する基準として
- 学年進級基準として
- ゼミ(演習)、実習、卒業研究など授業の履修条件の基準として
- 教職、学芸員などの資格課程の受講資格の基準として
- 卒業資格基準として
- 退学勧告基準として

教学上の管理や情報として利用

- 個々の学生の履修状況の把握や助言の際の資料として
- 教育・就学上の指導をおこなう際に資料として
- 他の学部・学科・専攻などの学生との比較をおこなう際の指標として
- 科目間に生じる評価のばらつきの比較検討をおこなう際の指標として

これらはいずれも従前の LG による成績一覧やそれを単純に点数化した値の平均値などを用いてもできないわけではない。事実、これまではそうしてきたはずである。それが fGPA になるとどのように異なってくるのだろうか。これまでになかった何が得られるのだろうか。

何よりも GPA は単なる成績の平均値ではなく、科目の単位数の違いが成績の重みづけに反映された評価になっていること、加えて履修して途中放棄したり、不合格になった科目があるとそれが指標に負の影響をもたらすようになってきていること、この2点において従来の LG による方法と大きく異なっている。この相違点は GPA が単に結果だけを評価するのではなく、履修や学修への取り組み方を含めたプロセス評価も加味した総合評価性能をもっていることをあらわしている。したがって、上記のような選考基準や教学上の情報源としては従前の成績一覧では得られなかった重要な情報を加えたかたちで活用できることになる。ただし、現況の GPA ではすでにみてきたように原成績の順位と異なる順位が算定されてしまう。だから、ここに列挙したような基準判定に GPA を用いていけば、そのすべてにおいて不公正な選抜や判定をおこなうことになってしまう。つまり実際には使えない。だが、functional GPA ではその問題が解消されているから、

どの用途においても気遣いを要せずに活用できる。

また、GPA は成績評価指標としての情報性能だけでなく、それが結果的に学生の学修動機づけを高めていく機能についても期待がもてる。たとえば、科目による単位数のちがいが成績に影響し、そこに実質的な意味が生じるから、卒業論文や特別研究など長期にわたり学修する多単位科目に対する学修動機づけはそれ相応に高まると見込める⁴。さらに、履修した科目の放棄は GPA に大きな損失をもたらすため履修に自己制御が働く。つまり、現在問題になっている安易な履修放棄の問題（途中で挫折すると簡単に履修を取りやめる）は自然解消が見込め、履修した科目への学修態度が全体的に前向きになることが期待できる。

それと関連するが卒業要件単位数を大幅に上回るような過剰な科目履修は GPA にとってはポイント低下の危険率を高めることになる。そのため過剰履修は自己制御されるようになる。過剰履修に対しては履修上限を設けるキャップ制がとられる場合があるが、全入化で受講生内の個人差が大きくなっているなかで、一元的な基準を設定してしまうことには問題がある。GPA はこの問題を受講生の自己決定に委ねることで機能的な解決を図る。

以下では GPA がもつ本質的な機能にも触れながら、その代表的な効能 6 点についてつぎの順で概述する。

- (1) 単位の意味の実質化：学修の意味
- (2) 成績不振に対する対処、および学修勧奨
- (3) 科目間の成績評価基準のばらつき
- (4) 授業時間外での学習を動機づける
- (5) 成績をもとにした学内選考の際の統一基準として
- (6) 他大学との単位互換や転学などを視野に入れた場合の基準として

5-1. 単位の意味の実質化：学修の意味

3 でみたように、これまでの単位制度にあった問題点のひとつは、科目の単位がその成績と切り離されて機能してきたことである。そのため、単位は卒業資格要件、学士認定に対する量的指標としてしか機能していなかった。たとえば大学設置基準に沿えば、4 年間以上の在籍で 124 単位を取得すれば、卒業要件を満たすわけだから、学生にとっての単位の意味は実質的には「全か無」の基準でしかなかった。科目の成績を多段階評価ではなく合否の評価にしてもよいのではないか、といった議論がしばしばなされるが、単位のあり方からすれば、もっともなことである。GPA 制

度がなければ実際にも特段の影響がないから、科目によってそのような成績のつけ方も許容されてきた。もともと科目成績の多段階評価は「all or none」の卒業要件に直結した単位に比べれば、学生にとっても二次的な意味しかもってこなかった。

だが、単位の全か無かという表現より、細分的に学修のパフォーマンスを査定できる科目に関してはそのようにして、成績証明の意味内容を濃くすべく、単位とは別に多段階であらわす成績を付してきた。それが事実上これまでの成績評価の基本的なあり方であった。

こうしたことから、これまで大学においては単位と成績は合否の境界においてのみ関係をもつだけで、あとは互いに無関係であった。そのため、単位数の大きい科目はそれだけの学修負荷を前提とし、反対の科目は逆の事実を根拠に成り立っていたわけである。ところが、1 単位の科目も 8 単位の科目も成績においては A なり B なり不合格といった等価な成果に還元される。したがって、学生にとってはこの点でも単位と成績の無関連性は強く認識される場所であったし、それ以上に不合理な乖離を感じる場所でもあった。それに加えて就職などにあたり A の数が問われたり、全履修科目中の A の比率などといった基準で学業成績の代表値が査定されるような機会に遭遇すれば、授業負担の軽い小単位科目で A を稼ぐことが得策といった功利的判断を誘発するような仕組みになっていた。

また、極端に A が多いか、不可が多いとかといった特異例ではなく、適度に S、A、B、C 評価がばらついている標準、大勢的な成績にあつては、卒業要件単位を満たしているなかにあつては、その成績証明にあらわされた LG の一覧には、ほとんど一見した差異を見いだすことができなかった。つまり、大学の成績証明は 4 年間における学修成果をあらわす大事な資料であるにもかかわらず、大方のそれはその意味に見合った情報価値をもたない存在でもあった。単位数など、最終的にはその合計値が卒業要件を越えたか否かに還元されるだけで、多くとったから褒められることもなく、逆に「取りすぎ」という非難さえされかねない始末で、徹頭徹尾デジタルな機能しか問われないものになってきたわけである。

もともと単位制度は必修履修がもつ一元的な制約性の問題を乗り越えるために、選択履修制度と対になり米国の大学で生み出された制度であった。それは学生の自律的学修を促進するとともに、大学組織、とりわけ学科の競争的発展という点からも、とりわけネオリ

ベラルな思潮に合致して大学の量的拡大期に一気に導入された仕組みであった。つまり、学部学科にとっては科目の供出力と結果としての専攻学生の獲得力は大学における自らの存在と発展にとって重要な指標になったわけで、それは20世紀後半のとりわけ新興の学問を担って新設されていく学部学科にとっては存在理由につながる生命線になる制度でもあった。だが、このことは、結果的には大規模総合大学であるほど、膨大な選択科目を生みだし、学生にとっては適切かつ体系的に選ぶことの困難という量的豊かさのなかの質的貧困という問題をもたらすことになった。

同時に学生の多様化が進み、早期にユニバーサルアクセスの段階に入った米国においては、単位制度そのものに学業のパフォーマンスを質的に保証する仕組みがないという欠点がいち早く露呈し、それを解決する方法が模索された。その結果、前者の科目のバイキング料理問題に関しては一定の科目区分のなかでの選択履修をおこなう配分必修という方法⁵がとられるようになり（ちょうどアメリカンプレクファーストと呼ばれる形式のイメージである。ジュースは何か？、卵の調理方法は？、ソーセージかベーコンかハムか？……というわけで、それまでのクロワッサンに納豆とトムヤンクンといった選び方はできなくなり、コンチネンタル風に近づいた）カリキュラム体系性の確保がはかれるようになった。

他方、後者の単位と成績の連動の課題に対して誕生した妙案がすでにみたようにGPAであった。GPAのすぐれた特性はそのことばがあらわすような「平均」にあるというより、そのことばにあらわされていない算定の仕組みにおいて、それぞれの科目の単位数が成績と関係することによってあらわれる。単位数の背後には日本でいえば、いわずと知れた1単位あたり45時間の学修という時間数が含意されているが、その学修時間数に準じた成果が的確に評価されるという公正性がGPAの導入によって、はじめて単位制度に組み込まれることになった。

こんにち日本の大学で話題になっている単位の実質化という課題も実質的にはここに尽きるといっても過言ではない。いまの大方の議論は授業時間外の学修をどのように満たすかといったところに集中し、授業時間の概ね2倍に相当する予復習の内容を明確に指示し、それを前提とした授業をおこなうようにする、といったことが多分に形式的な水準の受け止め方で語られている。これが現在、日本の大学が直面している全入時代の学生の多様化によって発生している課題に対

処しうることであると、少なくとも実際に授業を担当している人間が真面目に考えてのことであるはずはないからである。

もっとも授業時間の2倍に相当する予復習という言葉「講義については、教室内における1時間の講義に対して教室外における2時間の準備のための学修を必要とするものとし」はすでに10年以上前に、こんにちの状況を予測して大学設置基準のなかから消え去った内容である。だから、そのことへの律儀なこだわりはエリートないしマス時代の大学への憧憬ではない。現在は単位計算が授業時間のみでなく授業外の学修や「教育効果」「など」を含んでいることが記されるにとどまっている。こうした状況のなかで、ここにきてあらためて単位の実質化が求められるようになったことの内実は、上記のごとく、学修の成果としての成績はもちろん、学生が学修をすることの広範な意味での動機づけを含めて、単位が実質的な意味をもって機能するように工夫することを語っているとみてよいだろう。

これまでの日本の大学においては、単位はまさに科目の数量的な物理量としてのunitでしかなかった。この単位がunitでなくcreditになるためには質的な保証価値をもつ必要がある。館(1995)もcreditとしての単位には「授業科目の修了を証明し、信用を付与する」意味合いがあるとし、unitとの意味の違いを強調している。残念なことに、そこではその完了した学修の証明をどのようにし、具体的にどのようにcredit機能を働かせるのかは述べられていないが、その機能は科目ごとに単位と成績がリンクすれば発揮される。その単位のcredit化、科目ごとの成績と単位の連動を実現することがGPAの眼目になる。したがって、GPA制度は単位の意味を実質的に機能させることにつながる。

5-2. 成績不振に対する対処、および学修勧奨

6-10で述べるように、履修関連処理や成績管理などの学務が統合的な仕様で電子システム化されることで、学業不振についてもGPA基準にもとづいて自動的にリアルタイムモニタリングしていける。これにより成績不振に関していえば、警告をはじめとする大学側からのアクティブな情報提示の発動基準を明確にできる。

また、学生自身が自分の学業に関する大学での状況を常に簡単に把握できる情報提供基盤のなかに、この成績不振チェックを組み込んでおくことも欠かせな

い。この基盤があることで学生は自分の履修や成績管理における自己決定と自己責任を適切に果たしていけることになる。

むろん、こうした機能は GPA 制度のもとでなければ果たせないわけではない。だが、以下に述べるような結果のフィードバックを含めたデータ分析をおこない、この件に関する傾向を多角的に押さえ、予測していけば、いわゆる成績不振に対する対処の方法に関してノウハウを蓄積していくことができる。たとえば、詳細な成績不振プロフィールと、それへの対処と結果、効果など一連のプロセスの相関分析は運用実績が長じるほど対処の適切性やコスト効率が高まり、大学にとっては個々に独自の経験曲線を得ることが期待できる。むろんその大学側の学習効果は、質的にもより有効な対処の創造や予測を可能にすることになる。しかもこれは大学が保有している過去の成績データに遡及してある程度分析を進めることができる。そのため経験が蓄積する将来を待たずに、システム運用の早い段階からある程度の機能発揮が見込める。

これまでの成績不振者対応は個別相談業務の内部にあって対症療法的であったから、高コスト非効率にならざるをえなかった。個別特殊な事情が前面にあらわれがちで共有できる指針もなかったため、全体の改善に向けてのフィードバック効果がほとんど期待できずにきた。しかし、上記の相関動態のようなプロセスデータは、これを積極的に教務の知識マネジメントプロセスに組み入れることにより、成績不振パターンの具体的な情報になり、学生を含めたすべての関係者に共有されていくものとなる。うまくすれば不振事例が予防効果を発揮し、同様の事例の発生が自己制御されることも見込めるだろう。

一方、反対の極には優良成績に対する学業勸奨というテーマもある。これまでこの話題はいわば特異例の話であって多くの学生にとってはリアリティのないこと、つまり学修インセンティブとしての実効性に乏しいものとしてあった。しかし、GPA がシステムチックに算定されることによって、きわめて優秀な極だけでなく、個々人の成績改善率を指標にしたポジティブ評価や高い成績の持続に対する評価など、個々人対応のきめ細かな評価基準とそれに対する積極、明示的な情報提供を的確かつ機械的（経常的に余分な人力や経費をかけずに）に伝えていくことができる。少なくともそれがなにもなく、誰も見ていない、誰も関心を示していない（それが当たり前であったこれまでの大学の）状況よりは肯定的な効果をもたらすであろうこと

は期待できる。

5-3. 科目間の成績評価基準のばらつき

前項の優良成績に対する学修勸奨や成績不振に対する対処に GPA を利用することは、GPA 制度を運用している大学では比較的よく使われている用途である。半田（2007）の調査結果では GPA の用途 22 例のうちそれぞれ 3、4 位を占め、およそ半数の大学で使われていた。

しかし、GPA は個々の学生の成績評価だけでなく、これを科目やクラスごとにまとめていくことで、それぞれの科目やクラスにおける成績評価の仕方の特性をとらえ、（とくに同一科目異教員担当クラスなどの）相互比較に利用することも当然できることになる。具体的には GPC（Grade Point Class Average）（英,2003）のように、科目クラスごとに GP の平均や分布を求め、それを教員にフィードバックしたり、種々の範囲で公開していくことで、教員にとっては成績評価の仕方に前向きな意味で同化と調整をはかる際の有益な情報となる。

これは当然、容易に学年間、学科間、学部間、あるいはそれらの交互作用比較などに展開できるから、成績評価の問題を広範な視点で体系的に比較評価し、全学的な見地からの情報化や読み取りに資することになる。その運用が定着していけば、他の科目での評価のことをあまり意識せずにおこなってきたこれまでの大学の授業における評価に関して、同一ないし類似の科目間での成績分布の相違や調整について、少なくともこれまでにはなかった変化が生じることも期待できよう。GPA は学生の学修においてだけでなく、教員の成績評価に対しても自己組織的な統御性能の発揮を見込むことができる。

5-4. 授業時間外での学修を動機づける

単位の実質化の話題との関連で、あらためて単位という概念が 1 単位あたり 45 時間という学修時間を基礎に成り立っており、その学修とは授業時間だけでなく、必要に応じて授業時間外の学修時間（自習時間）を含みうる場合（つまり実験設備などを必要としない講義を典型とする授業）は、それを含んで考えられている、ということが確認されるようになった。もっとも先に述べたように、現在の大学設置基準ではかつてのように、講義や演習ごとに教室外での学修時間まで一律に規定してはいない。ただ単位あたりの授業時間との差異が授業時間外に必要な学修などにあたること

を示唆するにとどまっている。

この自由度ゆえに、授業時間外に必要なとされる学修が想定されているのならば、その内容を明確に説明しておく必要がでてくる。そうした観点から、その点を授業紹介に含めておくことが求められるようになった。不透明な部分をはっきりさせるアカウンタビリティ向上の観点からすれば当然のことである。だが、それを明記することで学生がただちに授業時間外学修に励むようになり、授業運営がスムーズになると期待する教員はおそらくほとんどいないだろう。いまの日本の大学が直面している課題からしてその実効をみるには、少なくとも授業時間外学修に向かうような、同じように明快、透明で直截的な動機づけ策が組み合わされる必要がある。

それでもむずかしいと感じるところが現場感覚かもしれない。だが、GPAの運用が定着し、その機能が学修のさまざまな面で発揮されるようになれば、学生にとっては単位がもつ credit としての意味は、GPAがなかったときよりずっと重みのあるものとなる。したがって、よりよい学業成績に向けて努力する傾向は全般に（とりわけ学修意欲の高い層ではより）強まっていくことが期待できる。この効能は当然、GPAがもつ機能をできるだけ多方面に活かしていくよう大学側が配慮することによって一層確実なものになる。

5-5. 成績をもとにした学内選考の際の統一基準として

各種奨学金制度や授業料免除、早期卒業や学内の専攻選択、自大学院進学や交換留学、資格試験受験の推薦、転学部、転学科など、大学生活のなかではさまざまな学内選考の機会がある。GPAやそれと類似したGP換算はこれまでも多くの大学において、こうした選考の機会のたびに個別独特の方法で志願者に対して慣行的なかたちでおこなわれてきたはずである。ただ、そのときGPA制度のように単位数を関連させた形式でポイントを算定していた例はあまりなかっただろう。

ともあれ、これまでは選考ごとに、志願者の範囲で成績をもとにした査定が個別になされてきた。その結果、査定基準が微妙にちがったり、特殊な基準が併用されたりして、受ける側からは不透明かつ複雑にみえ、実施する側にとっても事務的に非効率で決して歓迎されない仕事が毎年、多重的に並行されてきた。

これらの問題はGPAがすべての学生に関して常態的にあきらかになっていることによって簡単に一掃される。どのような選考基準も基本的にGPAに沿って

明快に整理できるからである。そのため、学生にとってもその基準と自分との距離をいつでも簡単に比較し、検討、準備しておけることになる。選考を実施する側も選考基準を定めるだけで、あとは一元化されたGPAの指標を抽出するだけだから、まったく透明で効率的な事務処理で対処できる。その結果、各種選考制度に対する認識や利用率も増すだろう。むしろそのことが機会の均等性、公正性を高めていくことはいうまでもない。

5-6. 他大学との単位互換や転学などを視野に入れた場合の基準として

単位互換によって取得した成績の自大学GPAへの算入は、現在ほとんどの大学（半田（2007）の調査では8割を上回る）で実施されていない。その理由は他大学の授業内容の水準や評価の基準が、必ずしも自大学にあっているとはかぎらないというところであろう。

だが、この一見、誰もが納得しそうな理由は、GPA制度がもつ特性からすると必ずしも適切とはいいがたい。第一に、評価の基準については少なくともGPA制度を実施している大学にあっては、ほぼ類似の基準で評価されているとみることができる。したがって、そのなかで生じる差異は、自大学内で生じている差異と質的に相似するとみてよい。また、授業内容に関する水準にしても、すでに自大学の範囲においてそれは多様であり、また多様であることが求められてもいるわけだから、同じことは他大学の授業とのあいだでも成立することになる。

そもそも他大学との単位の互換がおこなわれる趣旨は、自大学で満たすことができない種類の授業を確保しつつ、中長期的には資源集中ないし特化と多様性の両立を図ることにある。したがって、ここにどのような次元にせよ、異なることに関して障壁を設けることはこれらの趣旨にも流れにも逆行することになる。

また、GPA制度は曖昧になりがちであった大学の成績評価に関して、少なくとも機械的合理性のある数値評定をおこなうことで、意味互換性の高い成績評価を導く性質をもっている。つまり、GPAという指標が学生の試験の成績だけでなく、学修遂行の状態を加味した値になっている点で、遂行能力に関するひとつの信用保証になり、そのことによって異なる機関のあいだでの科目互換性を高めることにも効果の発揮を期待できる。

このようなことから、他大学で取得した単位を自大

学の GPA に組み込んでいる大学の割合は、GPA 制度に対する正当な認識と評価の一般化の程度を測る目安になるともいえる。その意味ではこの制度が揺籃期にある現状としてはその値が低いことは自然なことといえ、今後の推移が注目される。

6. 機能する GPA の効能発揮を側面から支える付帯的な整備課題

最後に、GPA が本来もっている機能が十分に引き出される functional GPA の効能発揮において、それを側面から促進していくための付帯的な条件整備について 10 項目の課題をあげる。これらは functional GPA の導入と運用にとって不可欠な整備条件ではない。運用をつづけていくなかで、この制度のパフォーマンスをあげていくうえで整備が求められる条件である。したがって、導入検討の向きには参考程度に目を通すことで事足りよう。ただ、以下を通覧することで、GPA 制度は数多くの成績評価の仕方のひとつにすぎないといった類いのものではなく、大学の教学・学修に関連して広範にわたり時代対応的な変革を促す制度であることを見通すことができるはずである。

6-1. 学修時間数が同等の科目間における単位数格差

大学設置基準（2006 年 3 月末改正）では実験、実習および実技は 30-45 時間の授業時間を 1 単位に換算すると明記されている。これとは別に、1 単位につきそれを 15-30 時間の範囲で大学が定めうることになっている講義と演習については、素直な読み方をすれば少なくとも表面上、同じ時間数の授業で、同等の授業時間外学修を前提としている場合は、単位数を同等に揃えることが妥当ということになる。

しばしば語学は多くの大学ですべての学生の履修が望ましい科目と認識され、それだけに必修科目にされることも多いが、これを実習、実技相当の科目とみなして 30 時間 1 単位（週 1 回 1 コマ 1 セメスターあたり 1 単位）にしている場合が少なくない。この「みなし」は敗戦後の新制大学誕生期の社会環境下において語学は教室外でまともに（つまり実習同様に適切な指導者が伴い得ないので）予復習できる科目ではないという当時としてはうなずける判断のもとで設定されたものと解釈できる。だが、それが慣行的に現在まで引きずられてきた点は見直す必要があるだろう。現実にはとくに英語の場合、実用的なコミュニケーション重視の傾向が強まっており、伴って授業参加にあたつ

て諸ツールを援用した十分な予習が必要となってきた。予習がないと授業そのものが成り立たない形式のクラスも少なくない。率直に言えば、学生にとっては通常の講義よりも事実上、授業時間外での学習負荷が高く、同時に授業時間内での集中度も高く要求される授業となっている場合が多い。

GPA 制度が運用されない体制では単位数のちがいは学生にとって実質的にはほとんど意味のないことであった。単位数が少ないことは同じ努力やそれ以上の努力を要する授業において何気なく損をした気分にはなったとしても、総量における卒業要件単位数がそもそもその少ない単位数の授業をカウントしたかたちで規定されていることと、加えてことに必修の縛りによって全学生が同条件で履修しているため実質的な損得が生じない。したがって、単位数の違いに特段の問題を感じることはなかった。これが単位の意味の空洞化を助長した面もある。これに対して、GPA 制度のもとでは単位数の違いが授業のもつ努力要求や内容に見合っていないければ、ただちに明確な不公平感を引き起こすことになるし、学修に対する動機づけにも直接影響してくることになる⁶。したがって、GPA 導入を機会に単位数の意味を、それぞれの授業の学修に必要なとされている総時間に還元された学習量という観点から再検討し、整備するプロセスが求められる。

6-2. GPA 制度と学生の履修における自己決定・自己責任の原則

GPA 制度は学生の履修における自己決定・自己責任の原則³という基盤の上に成り立つ。このことを簡単に受け流してしまうと同制度があらゆるところで矛盾や機能低下をおこすことになる。この原則は GPA 制度を導入する以前の成績評価制度や履修制度、ひいては大学教育そのもののあり方に対し通念的に共有されてきた原則とは正反対の原則といってもよいほどの革新的転換を意味している。したがって、ここは GPA 制度の導入にあたりとくに大学側には十分な認識と理解が求められるところである。

むろん現実的にはまず制度を導入し、その意義を組織成員の意識改革とともに時間をかけて共有化し、機能を発揮させていくという方略が一般的だろう。しかし、GPA がその本質においてどういう原則の下にあり、それによって何を指すものとしてあるのかについて、少なくともマネジメント域にある人間は適切に把握し、その変革性を意識してこの施策を進めていくことが望まれよう。

これまでの日本の大学における成績評価や履修制度にあった原則は、大学設置基準と各大学による制度的な決定と、それと対になった責任保証の原則であった。これは昭和の時代までの日本的伝統ともいえる家父長的教育原理の特性を色濃く反映したものであった。この家族的価値意識は出自において社会的に周縁の特権的位置にあった大学という組織にあつては当然のこととしてあつたし、その原則はその特性ゆえに肯定的な側面が前面にあらわれるかたちで機能してきた。たとえば、半世紀前につくられた過去の大学設置基準では各授業科目の単位数を規定し、さらには124単位以上の卒業要件単位のうち、一般教育科目や専門教育科目、外国語科目などの科目群ごとの必要単位数を定め、またすべての授業について教室外における(授業に対する)準備のための学修時間まで数値にして細かく規定していた。

そのような硬い規定が張られることと引き替えに、学生の履修や成績評価にかかわる責任や保証は多様な慣行のうちに大学側がもってきた。わが国の大学が入りがたいが出やすい仕組みであつたこと、その出るとは卒業を意味しており、退学はごく少数の特異な事情による事態としてあつたこと(しかも、そういう事例はまるでお家の一大事であるかのように扱われ、いちいちそれ相応の理由のもとで認めるか否かなどということが教授会のような場でまじめに論議されたりしてきた。また、それを当然のこととみてきた)。その他にも、成績はAとか優といった最高位の等級を標準としたものであることを一般的な事態としてきたこと、学生のなかには卒業要件単位の1.5倍以上の単位数をほとんど成績優で取得して卒業する人がいたりすること、反対に卒業時に要件境界付近の成績で卒業がかなわないといった事態になると、あらゆるかたちで温情が投入されるといったことも、ことごとくパターンリズムに依拠する決定と責任のあり方としてほとんど自然のこととみなされてきた。

こうした対応は過去においては必ずしも問題であつたわけではなく、よい意味で一般社会と一線を画していた大学の位置づけに相応して十分通用してきたし、それが研究と教育の自由という環境形成に肯定的に寄与してきた。そのため、その社会における大学の位置づけが急変した現段階にあつては、その過去の空気から脱することができず。履修や成績に関する問題が取り沙汰されることに関して、未だその意味がどうということなのか測りかねている大学人も少なくない。

しかし、大学設置基準が大綱化されてからすでに

10年以上の時間が流れている。その大幅な規制緩和は瞬く間に諸大学の教養部解体にこそつながったけれども、その他の点においてその緩和が背後にあつたネオ・リベラリズムの基本原則の思潮に基づき理念的にも貫徹されたものであつたかといえ、その後の動きや大学人の嘆きなどをみれば否定的といわざるをえない。この話に深入りすることはここでの目的から逸れることになるので避けるが、大綱化はもちろんそのときから約10年後の今に不可避的に見込まれていた大学へのユニバーサルアクセス化に対応してなされたものであつた。

それは簡単にいえば、もはや制度的に大学側が決定し、管理し、責任をもつかたちをとっていた学生の履修や成績評価を調整していくことなど、到底できなくなる時代への対応であり、それゆえの規制緩和であつた。それはほとんどの大学が学修行為特性においてある程度均質化した学生を受け入れられる時代ではなく、なることに向けての対応であつた。教養部の解体は象徴的にはそうした教養に耐えられる抑制力をその知に求め得ない時代への適応が求められたことのあらわれでもあつた。たとえばそれは「『わたし』の将来にとって役に立つ」という観点からそのことがあまりにもわかりやすいかたちで納得できる学び、能力改善や即時的学習効果をモニターできる指標の導入、資格取得のような具体的な獲得目標と結果証明書類が伴う教育と学習への要求であり、つまるところそれはかつての大学の終焉をあらわしていた。

こうしてこの文脈においてもGPAの意義が浮上してくる。すなわち、ユニバーサルアクセス時代とはあらゆる意味で多様な人びとが大学に学ぶ時代である。よって、学修の全般的水準は不可避的に低下する。それは一面において困難を意味しているが他面においては学生の側の浮動性と自由度の増大として受けとめることができる。価格破壊で市場が低価格商品をめぐる消耗戦に陥つたということは、むしろプライシングの帯域が拡大したのであるから、利幅の大きな新規マーケットが創出されたことも意味している。つまり、肯定的な意味でのネオ・リベラルな市場では求める者にはそれにふさわしい報酬を、そうでない者にはそれなりの、という単純な図式がより有効に働く。

一元的価値観の下では端からコントロール不能な多様な人びとを、それでも何とかしようとするようになるが、その不可能なことを可能にしようとする幻想やポーズを捨てて、多様な人々の多様性に選択と責任を委ねることで実現可能な現実に向き合うことが求めら

れる。大学や教員側が「～を受けさせたい」「～をとらせる」といった発想をすることから別離して、学ぶ項目や内容は学生に委ねざるをえない。この発想転換ができないかぎり、大学から学生が多様なレベルにおいて離れていく流れはこの先、今以上に強まっていくだろう。最近の学生は静かで素直になっているという印象があるかもしれないが、それは引き潮のようにここから離れ出している兆候であって危機として受けとめる必要のある現象である。学生のため、と思うこれまでの発想は、たとえ「あなたたちのために少しでもよい授業を」と微笑んでみたところで、その侵犯性がすでにほとんどの学生にとって「おもく」で「うざい」のである。

英語もろくにしゃべれないとか、外国語なまりが強く話がよくわからないといったユニバーサル状況のなかで、高等教育をいかに運用していくかという大きな課題に直面した米国で、GPAはそれを乗り越える共通コードとして誕生し、定着した。その1つの数字はどの国からきた人でも、どのような文化・教育背景をもってきた人にも簡単に理解できたとし、それを核に大学生活における多くの行動指針を示し、容易に納得と同意をとることができた。学生はこの数値を手がかりに、どの程度、履修をしたらよいか、履修した科目にはどのように接していけばよいか、現在のGPAをもとにいまはどういう学修をする必要があるか、この科目で努力すればどういふ結果を望めるか、そういったことに疑問をもった時点でいつでも探れるし、そのことから自分で主体的に学んでいるという実感も得ることができる。また、自分が怠った結果はそのまま学期ごとに数値に跳ね返ってくるため、自己責任の意識も明確に芽生え、仮によくはない結果になってもそのことを納得して受け入れることができる。

こうした当たり前のことがいままでの成績評価のあり方ではなかなかできなかった。辞めるのか辞めないかわからない学生が少なからず滞留しつづける現象も、自分の大学でのパフォーマンスが客観的な指標をもとに知ることができないために、大学における自分の位置を見定めることができず、いわば見当識喪失のような状況に陥った結果として生じていた一面がある。これは学生の問題であることはあきらかだが、その原因にこれまでの大学の制度的問題が多分に関与してきたことは否めない。大学は過分に保護してくれたり、その一方で無反応であったりもして辞めない自分を許容している。このいわばダブルバインドのなかで精神を失調させてしまうことも、ますます多様化する

学生受容の流れを見通せば稀ではなくとも懸念される。

GPAがもつ機械的合理性と自己決定・自己責任の特性は、換言すればそういうねじ曲がった関係に陥る前にいつでも何度でも学生自身が自分で考える機会をもてるという性質をあらわしている。そのことからいえば、GPA運用の適切性の一面は大学が学生の自己決定力をいかに引き出しえているかという点にあらわれるといえよう。

6-3. 履修決定期間

GPAの得点換算では不合格科目のGPは0になる。したがって、GPA算定式の分子ではすべての不合格科目の値が0となる。しかし、分母は不合格科目を含めた履修科目単位の総計になるので不合格科目があると、GPAを低下させる方向に影響する。また、このように不合格科目がGPA換算に用いられることを根拠に（つまり算定根拠の内容証明という観点から）、GPA制度のもとでの成績証明書には、不合格になった科目名も従前の慣例とは異なり、成績証明書に記載する傾向が高まる。

よって、GPA制度のもとでは学生にとってこれまで以上に不合格科目の意味的な重要性が増すことになる。そのため、不合格判定をめぐる不満や争いに対する危機管理もこれまで以上に要求されることになる。たとえば、履修を決定するにあたって、どれほど詳細に書かれたシラバスが用意されても、それだけを頼りに履修決定することには限界がある。どうしても実際の授業に接してからでないと決めかねるということは自然なことであろう。教員の側もシラバスに授業内容や成績評価の方針などのすべてを盛り込むことができず、授業の初回にオリエンテーションではつきりさせるということも少なくない。したがって、履修契約にともなうクーリングオフもそうした実態に即したかたちで規定しておく必要がある。

現行では多くの場合オリエンテーションを含めたはじめ1、2回の授業のうちに履修を決定する仕組みになっている。だが、これでは標準半期15回の授業を考えれば、履修を判断するに足る情報を得るには不十分かもしれない。少なくとも履修の決定はオリエンテーション以降の2-3回の授業を受けた後で、4月から新年度がはじまる場合、前期であれば5月に入ってから、後期では10月末から11月はじめに決められるようにする必要がある。

むろん、こうした措置は実際の授業運営に支障をき

たすという反応を誘いがちである。だが、その同じ観点からすれば、むしろミスマッチを抱えたまま、理不尽と感じさせる不合格発生の危険率を高めることの方がよほど授業運営にとって支障があるといえよう。GPA制度が履修者の自己決定・自己責任を原則として成り立つという点からしても、履修にあたり、それなりに妥当な自己決定が下せるだけの判断期間を設けておくことが求められる。

また、それがどうしても差し障りあるとすれば、授業期間の中頃に履修中止の判断を下せる機会を設定しておくこともよいだろう。もっとも、これはこれまでの慣行からすれば、いっそう受け入れがたい話かもしれない。しかし、GPA制度とはそういうこれまでの考え方、常識からの転換を要請している制度改革である。履修中止制度については以下の6-9で改めてとりあげる。

6-4. 習熟度別クラス編成や科目難易設定と重みづけ GPA

ある科目に関する学生の習熟度に応じて複数段階のクラス編成をおこなうことは、義務教育課程では一般化してきたが、志願者全入化のモードにある大学教育においても、とくに必修ないし必修的な性質の強い科目においては、その必要性が高まっており、実際、複数段階の習熟度別クラス編成がおこなわれるようになってきた。また、多人数の履修生を見込んでいない選択科目においても、学生の学修ニーズにおける非専門化傾向への対処や、汎用能力涵養の目的で他学部、他学科、他大学科目履修を促進することの一環として、科目にベンチマーク（科目内容の難易水準）を明示する動きも出てきた（e.g., 新潟大学）。

こうした対応は学生の多様化に対する積極的対処として図られてきており、学生・教員双方にとってより適合性の高い授業をおこなうことを目指した施策としてある。ところが、総合的な成績評価の指標としてGPAが機能する場合は、少なくとも表面的にはこのレベルマッチングの有効性が揺らぐことになる。すなわち、GPAが運用されていれば、その値を少しでも高くし、また高く維持しようとする動機が強まることは当然であるし、また実際、その値の高低がGPA機能として大学生活におけるさまざま特典的機会形成を左右することになる。そのため、一般的な傾向として修得困難な科目履修に対する挑戦的な意欲は抑制されがちになる。また、習熟度判定の際には意図的にパフォーマンスを抑制し、成績評価水準の閾値が低いク

ラスに属してよい成績を獲得し、GPAの値を上げようとする動きも誘発するだろう。

しかし一方、こうした推量は杞憂にすぎないとみることもできる。少なくとも習熟度別クラス編成については、そもそもその必要性が出てきた背景に学生の基礎学力的な成績のレンジにおける顕著な広がりがあった。たとえば、2004年度の静岡大学への全入学生について、大学入試センター試験で獲得した英語の成績素点（200点満点を100点満点に換算）を例にすれば、その最高点は99点、上位30位内の境界点は94.5点。これに対して最低点は37点、下位30位内の境界点は55点であった。この年の英語の全国平均点は100点満点換算で65.05点であった（念のため、この平均点は大学への入学に至らなかった受験者も含めた約54万人の平均値である）。つまり、静岡大学への入学者の英語の成績のレンジは上はほぼ満点に近いところから、下は全国平均点の半分に近いところまで広がっている。こうした状態は英語の試験にのみ見られる特異性ではなく、他の入学試験科目においても同質である（半田, 2004）。むしろ、これは現在進行しつつげている大学へのユニバーサルアクセス化の事態に対処するかたちで入試科目数を大幅に縮小するような施策をとっていないことの帰結でもあるが、その対応をしたとしても、こうしたレンジの拡張がさらに進むことはこの先も避けることはできないだろう。つまり、これが全入化による学生の多様化の実相である。

この状態では、かつてのように入学者を機械的にクラス分けして、全員に同じ水準であることを建前とした同一科目の授業を実施することがほとんど困難であることはよくわかる。それは教員側ばかりでなく、学生にとっても大いに問題を感じるころとなろう。全体の真ん中に基準をおくよう努力しても、この状態ではあまりにも平易に感じる学生が少なからず出てくるだろうし、逆にそれでもむずかしすぎると感じる学生も同じように出てくることになる。だから、必修やそれに近いかたちの多人数対象の科目では習熟度別クラス編成が不可欠になっている。

よってこれはその成り立ちからみれば、学生がすでにもっている学力に見合うように科目の内容水準を編成しようとするものであるから、習熟度の高い学生が相対難度の高いクラスで求められる努力は、習熟度の低い学生が難度の低いクラスで求められる努力と基本的には同等になるともみることができ、少なくとも不公平感はそのほど強くは感じられず、むしろそれを上回って満足感が得られるとみることもできる。だか

ら、難易度の高いクラスに属した学生が他のクラスに比べて、より厳しい学修負荷があるにもかかわらず成績がとりにくいという不満を抱くとか、より平易なクラスに属して意図的に高い成績をとることを誘導してしまうのではないか、という心配は無用に近いことかもしれない。

とはいうものの GPA が現実的には大学生生活に幅広くかわり機能することを考えれば、難易度の高い科目への履修はそれ相応の動機づけを誘うよう配慮することが GPA 制度と共になされているほうが、起こりうる問題を能動的に回避する意味でも望ましいだろう。そこで、たとえばつぎの2つの対処が考えられる。

【1】カリキュラム編成に難易度の異なる複数の同一ないし類似名称科目が設定されている場合、成績表や成績証明書には難易差のある科目構成を明示し、そのなかでどの科目を選択した結果としての成績であるかが明確にわかるようにする。念のため付言すれば、ここで語っている「難易」とは個々の科目の授業計画における教員裁量上の難易である。いわゆる高いグレードの成績がとりやすいか否かで結果的に測られる難易ではない（その課題に向き合うには相対評価の導入などが必要であり、ここでの議論とは異なってくる）。これだけの配慮で難度の高い科目の履修に対する積極的な動機づけは相応に確保されるはずである。だが、このかぎりでは GPA の値そのものにはその選択の意味が反映されない。したがって、これにつぎの方法が伴うことが求められよう。

【2】科目の難易度に応じて GPA 算定式の分子におく単位数に一定の重みづけを施す。むろん、このウェイトの値の調整については難易設定の階数や難易格差の程度に応じて現実的な調整を図る必要がある。だが、ひとつの目安を例示すれば、難易差のない一般の科目において、このウェイトを 1.0 として、難科目には 1.5 のウェイトを単位数に乘じ、易科目の設定がある場合には 0.5 を乗じるといった方法が考えられるだろう。こうすると 2 単位科目における GP は標準的な科目での優相当が難科目のほぼ良に相当するといった傾斜がつくことになる。

この場合の GPA の算定式はつぎのようになるが、この算定自体はもちろん機械がおこなう仕事である。

$$GPA = \frac{\sum (\text{履修したある科目の GP} \times \text{当該科目の単位数} \times \text{当該科目の難易ウェイト})}{\sum (\text{履修科目の$$

単位数)

6-5. 必修科目と GPA

必修科目は GPA の基本的な原理に馴染まない。すでに述べたように、そもそも GPA 制度は単位制を基盤としてその機能を補完する制度として誕生した。そのもととなる単位制は元来、学生個々の興味と関心の広がりに対応して、学修に対する動機づけを高める履修方法として必修制に換えて選択制を導入したことに伴い、それを支える仕組みとしてつくられた（清水,2000）。すなわち、履修選択制により学生に学ぶ内容に関する自由を保証すると同時に、単位制により科目履修に関する学生自身の自主管理を支え、大学側はその結果を計量的に把握できるようにした。まさに自由主義米国流の制度であったが、その仕組みがそのまま日本の戦後の新制大学の制度に移入され、日本の大学制度の履修のあり方の基盤をなすようになった（土持,2001）。だが、それは完全なコピーではなく、お馴染みの日本流折衷が加えられたから、単位制でありながら、戦前の日本の大学に当然のようにあった必修科目も存在しつづけるというハイブリッド型になり、戦後日本の大学における履修制度は基底的に矛盾を抱えることになった。

その矛盾は端点において必ず露呈し、たとえば卒業要件となっている単位数も在学期間も満たしているのに、必修科目の 1 単位が不足しているために卒業できないといった事例があらわれる。その結果、そのつど嘆願書だとか、その実習の救済としてしかじかのレポートを課すだのといった温情的計らいが発動され、それが大学特有のパターナリズムの温床ともなってきた。だから、むしろそうした父権の発動機会形成のために必修科目が確保されてきたのではないかという憶測さえ生じてくるわけである。

そうしたことは社会的マイノリティとしてあったアカデミーというひとつの職能集団の世界のなかにあつては、講座制に代表される徒弟制での学びの様式のひとつとして容認されうる利点もあった。だが、電車に乗れば車内広告は大学の宣伝だらけという現代社会における大学の大衆化のなかでは、もはや特殊界域のコミュニケーション様式は通じなくなった。そればかりか表層的な解釈にもとづく誤解や不通を招くばかりとなる。だからこそ、成績評価の透明性とそのあらわな厳正さ、公正さが求められるようになったのであり、それは誰もが理解し、納得できるわかりやすい共通コード（典型的には数値）を頼りにして、そこで交通

しましょう、という公共的コミュニケーション様式の決定的な転換の要請なのであった。

だから、そういう計量合理主義の善し悪しの論議は別として、それを頼りにする制度をたちまちにして空文に化してしまう特権的な必修のあり方は、いまや見直すときにきているといえる。むろん、体制としてとくに必ず修めて欲しいという方針や気持ちが強くあることはわかる。だが、いろいろな意味で多様な学生を受け入れている（受け入れざるをえない）現状と今後にあつては、必ず修める（修めたい）科目は、それぞれの学生の目的意識に応じてこそ決められる性質のものであるということを受容する必要がある。さらには『必ず』しも修められない現実に入っていることからすれば、「必ず」は「できるだけ」程度に後退させたほうが実態的には無難であるし十分ともいえる。

5-1 でみたように、選択制を現実的に機能させるために単位制を導入し、学生の自主的な履修選択に任せた米国の大学は、その後、よい意味でも悪い意味でも体系性に欠けた学部、学科による科目供出と、同じく体系性に欠けた学生の履修という問題に直面した。その解決策として一定の科目区分のなかでの選択必修（配分必修）というスタイルを一般化させるにいたっている。むろんこれも完璧な方法ではないが、少なくとも単位制のもとにある理念には抵触せず、履修に対しある程度の一貫性や体系性を方向づけることができる。これであれば単位制を有効に機能させるためのGPA制度との矛盾も生じない。わが国の現在の事情に鑑みて必修科目を突然廃することができにくいとすれば、それをせめて選択必修というかたちに転換していくことを探ることはできると思われる。

もともと、それも容易にかなわないとすれば、少なくともGPAの運用にあたっては必修科目の成績と単位はGPAの算定から除外する対応がとられて然るべきだろう。必修にまつわる種々のウェットな性質は機械的合理性のもとでドライに機能するGPAにとっては鎧をもたらず原因にしかならないからである。

6-6. 再履修とGPの改善

これまでのほとんどの大学では再履修とは、特殊な事情、たとえば必修の不合格科目に対する救済といった措置のもとでおこなわれてきた。これはすでに述べたように、典型的な家族的組織体制の雰囲気なかで、なかば当然視されてきた手当としてあつた。再びそこに結びつけることに疑問を感じる向きもあろうが、これは不思議なことに、他方で合格になった科目

では、その成績を一層改善するために再履修を希望したとしても認められてこなかったことからわかることである。不合格への救済は他面では不合格に対する優遇でもある。この優遇の理由はひとえに組織にとってそれが救い手の差し出しになり、それが温情発動による権威確認の機会形成になるからである。必修の不合格は特殊事情だという論理は裏制度的に形成された特殊であつて、個人的な特殊事情とは質が異なる。

しかし、ここでの条件整備はその再履修をなくすことではない。それとは反対に、再履修による成績の改善をすべての科目と成績に対して認めることである。失敗と認識したことがらに対しては何度でもそれを改善する機会が開かれていることを制度的に保証し、むしろ学修を重ねてよりよい成績に成していくことを奨励する。GPAはそういう再チャレンジを動機づけ、そこに開かれるための指針になる。

むろん、再履修科目の単位数はGPA算定で加算されるわけではなく、再履修による成績が改善された場合に成績が上書きされるだけである。このとき、上書きされた履歴を残すかどうかは論議のいるところである。改善の努力がはかられたという履歴は決して負の記録ではなく、むしろ肯定的に解釈される面もあるから、簡単に結論を出すことはできない。また、実際にGPA制度を運用している大学で、再履修制度を設けている場合をみると、不合格再履修については再履修を一回のみ認めるとか、改善後の成績には上限を設けるといった細かな制約を設けるケースが認められる。しかし、これらも端から、人が成長することや学ぶというプロセスを阻害するものだといえよう。再履修による成績の改善は当人の求めるままに何度でもありうるものが、あたりまえの環境であつてしかるべきだろう。

そのようなことは理想であつて、現実に運用できる話ではないという声があがりそうだが、全入化時代の大学ではそういうことに開かれていても、懸念されるような再履修学生で溢れて収拾がつかなくなるといった事態は生じないだろう。ただ、一部の何とかしたいという意欲をもった学生がおそらく他の学生よりも授業に対して深くコミットするかたちで参加するようになり、授業環境を良好にすることになるはずである。むろん、その背後では再履修をオプション履修として公開授業や科目等履修と同様の課金を設定するといった積極的な経営的配慮を働かせることもポイントである。

なお、何でも米国の事例をあげればよいとは思っ

ていないが、AACRAO（2004）が全米の同協会会員405大学に対しておこなった調査によれば、55.1%の大学が不合格科目に限らずどの科目でも、成績を改善する目的で一度ならず再履修できる体制をとっている。

ベンチャー育成にも力をいれるはずの日本の大学がその環境として整えるべき姿勢や考え方はどういうことかは、こうしたところにも示唆されているはずである。

6-7. 合否判定の二値評価と GPA

演習や実験、実習、実技といった少人数でおこなう授業では多段階評価をおこなうことがむずかしい場合が少なくない。たとえば、履修生5名からなる演習といったスタイルはありうる状況だが、この場合4.0-0.0までの評価グレードが用意されていたとき、最終的な成績評価において履修生の順位をとることそれ自体は不可能なことではない。だが、そうした無機能的な相対配分では順位とそれぞれの成績等級が意味する内容は多くの場合、合致しなくなるだろう。

もともと少人数授業がおこなわれる目的は、それぞれの学生に十分目のゆきとどくかたちで、それぞれの個性に応じた学修をすすめることにある。学生もまたそのなかでそれに応じた努力をすることによって、授業が信頼関係を築きながら進行する。したがって、多くの場合、最終的な評価は合否の二値判断に落ち着くことになりがちである。つまり、そうした授業ではある尺度のもとで履修者を順序づけるような評価は適切性を欠くと判断される。したがって、それを GPA を導入することで、あくまでもその制度上の原理を優先して、無理にも多段階評価をおこなおうとすれば、少人数授業の現場における運用に不都合が生じることにもなるだろう。授業にかかわる制度の導入がよりよい授業の実施を阻害する要因になるなら、本末転倒である。

GPA 制度の下でも、合否の二値評価をおこなう科目については、合格に秀とか優に相当するたとえば、GP=4.0 とし、不合格を GP=0.0 とするといった方法をとることができないこともない。しかし、合格判定にも実は幅がないとはいえず、合格のすべてが秀なのかという迷いもでるといったところが実情だろう。つまり、合格に該当する GP の値は一義的に決めにくい。こうしたことから、二値による成績評価科目についてはカリキュラムの全体構成のなかでそれらが量的に占める割合にもよるが、さほど大きな比率でないか

ぎりは、その科目の成績は GPA 算定に含めないよう規定することが無難である。

一方、実技や実験、実習科目では授業時間外の学修がほとんどできないか、不可能であるため、そのことを根拠に1セメスター（1-1.5コマ）あたり1単位としているはずである。その点からしても現実的な学修傾注度との公平感にそくしてこれら1単位科目を GPA 算定に加えることには違和感があるかもしれない。したがって、実際にその感覚が顕在化するようであれば、GPA 算定から外すことも考えられてしかるべきだろう。

6-8. 自由科目と学生の申告による GPA 算入

GPA 制度が導入されると、学生は当然 GPA 値が少しでも高くなるよう配慮するようになる。その結果、値を下げる危険を冒すことには敏感になり、馴染みの薄い科目の履修は多少の興味や関心があっても躊躇するようになるだろう。だが、もちろん大学の科目のなかには最終的な成績にかかわりなく、刺激を受けたり、出会ったり、世界観を広げたりするうえで履修する意義の大きい科目がある。したがって、GPA の導入によってそうした科目への履修動機が低減することのないよう対処しておく必要がある。

そこで自由科目分類などの措置を用いて、そのなかの履修にあっては履修時に学生からの申告に基づいてあらかじめ GPA の算定から除外できるような仕組みを設けておくことが望ましい。

半田（2007）の調査結果では、GPA 制度運用中の47大学のなかでこうした仕組みを設けている大学は3大学しかなかったが、そのうち桜美林大学では所属学科の専攻、副専攻、資格に関する科目以外の20単位まで事前の申請により、算定から除外が可能という仕組みがとられていた。また、明治大学では学部により異なっていたが、たとえば3科目まで可能という規定があった。なお、桜美林大学では除外科目については成績判定を段階判定ではなく合否の二値判定に切り替えるという処理をしている。むしろ、これは段階判定のままでも GPA 算定から除外するだけで済むことなので、必ずしも必要な処理ではない。

6-9. 学生の申告による履修中止

上記の6-8や6-4に関連するが、科目のなかには履修申告したのち何度か授業を受けた結果、想定していた内容とは違っていたとか、内容についていけないとか、その他種々の理由で履修をとりやめたいと思う場

合もでてくることだろう。合わないから辞めるという考え方は学修にとって、あるいは教育的観点から好ましくないという考え方もあるだろうが、その根のところをみると単なる訓育や教練の心理が働いているにすぎないこともある。こんにちの大方の大学の一般的なところに視座をおけば「とったからには最後までがんばれ」ということが必ずしも学びや教えにならず、理不尽な苦痛でしかない、という解釈が成り立つといえよう。

また、いまの世代の学生たちはリモコンとリセットスイッチで明滅する多メディア多チャンネルをザッピングしながら成長してきた（わたしたち自身がそれを許容して育ててきた）わけだから、ひとつのものに集中してやり遂げることやその無理強いは学生たちの感覚では生理的に受容不能（いわゆる「それは無理」という反応）であり、ほとんど益にならないとみた方がよい場合もある。だから、いつでも放棄可能というわけにはいかないにしても、正規の手続きを踏んで自己決定にもとづき、真ん中でも履修を中止できる機会を一回でも設けておくことが互いの幸せのため、制度の安全運用のためによいといえる。

むしろこの制度保障は履修中止制度を設けなくても、すでに従前からあって、最近になって廃止されだしている「評価せず」とか「評価不能」「履修放棄」といったいわゆる成績「X」とか「—」を存続するか復活するということでも満たされる。だが、これらは最終段階で教員が結果から判断して下す方法であるから、学生の自己決定・自己責任を基盤とするGPA制度のもとでは、理念的に適格性を欠いている。また、処理のうえでも授業期間中の学生からの履修取り消し申告に統一し、取り消し申請がなく成績判定が不能な場合は一律不合格とした方が明快である。

実際、たとえば上智大学ではGPA制度の運用に伴い、学生からの履修中止申告制度を機能させている。2003年現在の例ではあるが、6月と12月の2回、前者は前期科目、後者は後期科目について、通年科目については6月と12月の2回について学生から履修中止を申告できる仕組みである。中止した科目は当然、成績証明書には記載されない。山本（2003）によれば、2002年6月の実績では学部と大学院あわせて11000人規模の同大学で、履修中止を申告した学生数は約1700人（約15%）、科目数では700科目で、いずれも予測していた数を下回るものであったという。また、この制度が設けられることで安易な履修登録が増すことが懸念されたが、実際にはその傾向はみ

られず、逆に履修登録に際して注意力が増したとみえて、総履修登録数は例年より若干減少したと述べている。

この事実からすると履修中止申告の数が意味していることは、制度に依存した安易な履修の結果というよりも、常態的に発生している履修ミスマッチの存在と、それが解消された証と捉えることができる。つまり、GPA制度のもとでの履修中止申告制は教育環境浄化作用としての機能を期待できるということである。

6-10. GPA制度とオンラインリアルタイムシステム

GPA制度は何度も述べてきたように、機械的な合理性を特徴とするドライな仕組みである。GPA制度の導入と運用にとって不可欠ではないが、その機能を十分に活かすには、履修関連処理や成績管理システムが全学的に統一した仕様で電子化され、当然ネットワークを介してオンラインかつリアルタイムで柔軟に利用できる体制に組み込まれていることが望ましい。だが、いまだ全学的に統一のとれた完成度の高い履修・成績管理システムが運用されている例は意外と少ないようである。したがって、実務的な観点からいえばGPA制度の導入を、その課題を解決する契機としてとらえることも有効である。

学生からのあらゆる申請がオンラインで直接入力され、そのまま管理運用され、成績配布などのすべての情報提示もこのオンラインのなかでシームレスにおこなえるようになっていけば、functional GPAの条件としてだいじになる履修決定期間を長めにとることも、前項で述べたような授業期間半ばでの履修中止申告といった、従前であれば事務処理が煩雑になって到底対応しかねるような類の処理も難なく実現できる。

また、GPAは各種奨学金をはじめさまざまな学内選考の判定に活用できることになるが、これらがオンラインで一元的に運用されることで、人為的な判断ミス回避しつつ、多くの機会に対する情報提供を的確に自動化することも可能になる。そのためにはオンラインであると同時にこのシステムがリアルタイムで逐次的に処理されていくスタイルになっていることが推奨される。

こうすることで、GPAは単に成績の配布時期に話題になるようなものではなく、大学生活の全期間をつうじて常にその情報価値が活きることになる。functional GPAにおいては情報提供だけでなく、学生からの申請手続きも同じシステムで進めていくこと

ができるので、一連の事務はモニター作業が中心に切り替わり、高効率、省力かつ迅速対応で進めていくことができる。これまで分断されて個々に同じような作業を各所で多重的におこなっていた事務処理が一元化できるので、全体の動きが透明になって思わぬ不公平の発生なども回避されることになる。こうした効能は大学の規模が大きくなるほど、一層明確にあらわれよう。

オンラインリアルタイムシステムの完成度が高まってくると、一方ではそのドライで透明な特性を超えて、ウェットにこれを用いて支援介入するようなこともできるようになる。だが、これは抑制すべき課題のひとつとなるだろう。とくに GPA という共通コードの有用性は学生の自己決定・自己責任を基盤に成り立つものだから、学生の求めに応じ、その求めの範囲でのサポートを保証するものであることをわきまえる必要がある。それを超えてこの数値をかざしての積極的な助言や指導を進めることは異なる文化、価値への遠慮を欠いた侵食となり、透明性がお節みな干渉を生み出す否定的色彩を帯びることになる。その種の積極介入を学生支援と考えるとすれば、むしろ曖昧性に満ちたこれまでの成績評価制度でできる範囲に留めておく方が無難である。

こうした点からも GPA はユニバーサルアクセス段階の大学における中軸的な教学コミュニケーションメディアとして機能するものであることがあらためて強調されるのである。

7. おわりに

GPA 制度の概要にはじめて触れたとき、筆者はそれがもつ計量合理性に嫌悪感をもった。偏差値による進学テストの走りからつき合ってきた世代としては、ひとつの数値を手がかりに行動を律し律されていく仕組みには抵抗不能な無力感を感じた。また、その種の合理性からは切り離されていたはずの大学内部に、それが導入され出したことに対しては、防衛的にならざるをえなかった。

しかし、ほとんど急激におとずれた全入化に向けての環境変化で、大学が維持してきたこれまでの体制・制度が瀾漫的なほころびをみせ、耐えきれなくなってきた現状をみるにつけ、もはやそのひび割れごとにパッチを当ててしのぐやり方では、この先到底もたないであろうことも実感していた。

GPA 制度に懐疑的な言説に片寄りつつ、まずは実

証的に現実をとらえる作業にとりかかった。結果は意外だった。いくつかの実態調査を経た結果、最も動きが鈍いはずの国立大学が率先して GPA 制度を導入しつつある現状がとらえられた。私立大学においては方針や行動において格差が増大している様もあらわとなった。反面、この制度の導入に向かう動きがあまりにも拙速で、どこも十分に理解せぬまま飛びついている様子もうかがうことができた。

次第に GPA 制度導入をめぐる現象のおもしろさに惹かれ、この制度の何が現在の日本の大学の関心を惹起しているのか、自然とその魅力の根幹に迫ることになった。するとなるほどそこには単位制がとられながら、それが的確に機能してこなかったこれまでの日本の大学の実状と、それゆえに引き起こされてきた様々な問題、とりわけ家父長的な大学文化の境界融解とその終焉があつて、その事態への対処を総合的に解決できる仕組みとして GPA 制度が機能しうることがみえてきた。

「この際、成績はなんでもいいから、とにかく単位だけはください」

という学生の懇願は、大学教員ならほとんど誰もが聞いてきたことだろう。まさにこれまでの大学では成績と単位の意味機能は乖離していた。いまさらながらに、そのことに気づくのは、とり立てて「大学教育」などということ語らずに済んでいた過去がまだその余韻を残しているためであろう。だが、語らなかつた分だけ余計にいまは大学教育を語る必要に直面している。あまりに曖昧にしてきた時代が長すぎたためか、たとえば、ここにきて規制緩和したはずのところ単位の実質化といったことが大学教育の難題のひとつになっていることもやっと理解できるようになった。そしてそれを意味の実質化に解釈することで実効的に解決できる仕組みが GPA 制度であることも理解できるにいたつた。だが、同時にその了解の過程で、この受容されはじめた制度がきわめて不公正な結果を生み出す欠陥を宿しながら運用されている事実も発見することになった。

これは急ぎ導入したことが災いしたと思われるが、同制度を全学的に統一基準で導入した大学の 9 割以上がこの欠陥を宿したままの方法をとって運用している。その欠陥は算定の考え方と方法を修正すれば、乗り越えられることも見いだせた。この問題を解消していた大学が調査の範囲では 2 機関で、いずれも女子大（同志社女子と西南女学院）であったことは偶然の一致だろうか。小規模女子大らしい丁寧な配慮のあら

われとみたくなるのは単なる思い込みか。ほとんどの大学がこの大きな問題に気づかずにいるのはなぜか。気づいても大した問題とせず、むしろ解決に抵抗するのはなぜだろうか。問題があまりにも単純なことに起因していて、しかもその解決がまたあまりにも単純な方法でなされるのが気に入らないのだろうか。あまりにも単純なことなので、そこから生じている問題性もたいしたことではないと思いなしてしまうのかもしれない。しかし、事態は客観的にみれば、明晰判明に深刻であるから、そのことへのイメージーションが働かず行為できない姿はもの悲しくも映る。

何にせよ、つきあうにつれて愛着も生まれ、次第に肩入れすることになるが、いつの間にか GPA 制度の時代適合性とその変革的効能をはっきりと認識するようになっていた。ひいき目を自覚して割り引いても、GPA は社会に全般化した大学にあっては、大学に求められる体制転換の機会形成力をももち、多様な学生とのコミュニケーションにおいて不可欠な共通コードになることもみえてきた。ことばで語って通じることを期待することはもはやむずかしくなったが、たった1つの数値でならば的確に伝わるだろう。大学のカリキュラムなど、どこをどのようにみてもまるで関心がもてないという学生が決して稀ではなくなっている現代の大学で、彼らが握りしめているそのケータイに、いつでも直接、自分の大学におけるポジションを知らせておけるのもっとも頼りになる指標が GPA である。だから、GPA はキャンパスのなかの GPS ともいえる。

疑念からの始まりは、いつのまにか GPA 賛歌の面持ちを呈することになったが、これが単なる称揚ではないことが本稿を通じて伝われば幸いである。多くの大学で functional GPA の豊かな機能が十分に発揮され、健全な学修環境創造に向かわれることを願ってやまない。

註

*1 米国の大学のどの程度が GPA 制度を運用しているかをあらわす指標として、AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers) (2004) が、全米の同協会会員大学に対して最近 (2004 年秋) おこなった調査 (当該回答サンプル数 405) が参考になる。それによれば、およそ 99% という値になっている。残りの 0.5% ほどの大学には成績評価にナレーティブ方式、すなわち成績を LG であらわしたり GP 化せず、科目ごとに記

述式で評価を出しているところもある。むろん、こうした大学は当然それを可能とする小規模機関であり、はじめから家族的関係を教育理念にし、それで経営が成り立つような特殊なカレッジである。

*2 大学審議会の答申が青森公立大学の事例を指していたのかどうか、事の真偽は定かではない。答申以前に一般教育学会などでは GPA 制度が国際基督教大学の事例研究などを中心にして話題にされていた経緯もある (田坂,1995; 絹川,1997)。

*3 自己決定・自己責任という、そもそも人間に自分で決めて自分でその責任をとることなど、原理的に可能なのか、といった問いが持ちだされることがある。それも自分で決めたことが本当にそれが含意するように自分だけで決めたこととどういうか、ということから、自分で決めたことにしても、その決定によって関与してこざるをえない諸々のことごとを含めて、どうしてその責任を当人がとれるといえるのか、といったことまで、その不可能性の追求はさまざまにありうる。

そういう点からすれば、ここでいう自己決定と自己責任は、従前の、大学側が決めてそれと引き替えに責任をもって教学にあたるという姿勢や体制とは相対的にみて反対方向へシフトするというほどの意味であるといえよいかもかもしれない。

この転換のそもそもの発端は入学選抜機能がある程度実効性をもっていた時代が過去のものとなり、その機能を低下させても受け入れていかざるをえなくなった 21 世紀の大方の大学における必然的な適応の結果としてある。この状況では抱え込むことは到底耐えきれない。救いの道があるとなれば、これまでとは反対に学生の自由に任せ、同時に市場 (学内を含む) の流動性を増す政策をとることで、端から持続しえないが、一時的には高まりうる活性化をつなぎ合わせることで全体的な活性度を維持することである。

*4 現在わが国の大学を悩ませている難題のひとつに就職活動の早期化がある (大学自らそれを助長するような施策をとっている傾向もあるので本気で悩んでいるかどうかは疑わしいところもあるが)。その結果、大学の学修期間が実質 2 年半～3 年間になっており、ことに卒業研究や卒業論文に対する学生のモチベーションは、そこに割り当てられている単位数に相当するものからかけ離れたものになりつつある。だが、GPA 制度のもとでは多くの大学で卒業研究・論文に割り当てている 8 単位とか、大学によっては 10 単位といった値がそれ相当の学修努力を要求していることが明確になり、それに見合った評価が加えられることになる。

したがって、少なくともこれまでの授業への取組方とは違った動機づけが働くと期待できる。

*5 配分必修はわが国ではしばしば選択必修と呼ばれる方法に近く、その科目幅が大きなものともみればよい。大綱化で撤廃された教養科目における科目分野別の必修単位数指定に相当する。むろん、大綱化で規制がとれたのは細かな単位数規定であって、選択必修や配分必修の存在が否定されたわけではなかった。

*6 この不公平感の状況をモデルを使って明確にしよう。つぎのように単純化したモデルを考える。損さんは試験評点で哲学 79 点、数学 69 点、英語 79 点、得さんは哲学 80 点、数学 70 点、英語 70 点をとったとする。ここからまず現況大方でおこなわれている算定方式に基づき GPA を求めてみよう。

試験評点と成績の関係は 89～80 が A で GP は 3、79～70 が B で GP は 2、69～60 が C で GP は 1 である。したがって、損さんの LG は 2 科目が B で数学が C になる。それに対し得さんの場合は哲学が A となり、他は B になる。つぎに単位数だが、このモデル大学では英語は 1 単位で、哲学と数学は講義科目の通例で 2 単位であった。その結果、ふたりの GPA はつぎのようになる。損さんの GPA は $(2 \times 2 + 1 \times 2 + 2 \times 1) / (2 + 2 + 1)$ で 1.6、それに対して得さんの場合は $(3 \times 2 + 2 \times 2 + 2 \times 1) / (2 + 2 + 1)$ で 2.4 である。得さんの GPA はあきらかに損さんを上回っている。4.0 のレンジにある GPA であるから、2.4 と 1.6 の差異はかなり大きいといえる。ところが、2 人がもともと 3 科目でとった成績の平均点をみると、損さんは 75.7 点で、得さんは 73.3 点であった。つまり、原成績は損さんの方が上回っていたわけである。これでは損さんが納得するはずがない。ここには先にあげた GPA 算定上の問題と単位数格差という二重の問題が侵入しており、それがあってはならない不公正、不公平を生み出している。このモデルは現在 GPA 制度を運用している大学の 8 割以上で生じている実態を描いている。

これを算定上の問題を解決した先の GP 算定式、 $GP = (\text{成績評点} - 55) / 10$ を使って求め直してみる。すると、損さんの GPA は $(2.4 \times 2 + 1.4 \times 2 + 2.4 \times 1) / (2 + 2 + 1)$ で 2.00、それに対して得さんの場合は $(2.5 \times 2 + 1.5 \times 2 + 1.5 \times 1) / (2 + 2 + 1)$ で 1.90 となる。算定上の問題は解消され、両者の原成績の総点（平均点）における順序関係は維持されている。だが、その差は 0.1 でかなり接近している点に注意されたい。この差はひとえに英語の単位数が他の科目のその半分であることによる影響である。つまり、1 単位科目で

高得点をとることよりも 2 単位科目で同得点をとるほうがその単位の重さの意味を反映するかたちで GPA の値も高くなる。

むろん、英語などの語学授業が実技や実習のように学修にあたり専用の施設や装置を必須とし、予習や復習のしようがない授業であるならば別であるが、本文に記したようにそうではなく、多様な教材や語学スクールへの通学、TOEIC 対策などによりむしろ反対の傾向にある以上、このような結果はただちに語学授業に対する学生の学修動機を低下させることになるだろう。

念のためつぎのような簡単なモデルも印象的なはずなので示しておこう。いま英語 I、英語 II、講義 A、講義 B があつたとする。明美さんの GP は英語 I—4.0、英語 II—4.0、講義 A—2.0、講義 B—2.0 であった。これに対して一郎君の場合は英語 I—2.0、英語 II—2.0、講義 A—2.0、講義 B—4.0 であった。前者は LG で表現すれば「優優可可」、後者は「可可可優」である。しかし、英語の単位は 1、講義は 2 であつたとすると、GPA は明美さんが 16/6 で 2.7、これに対して一郎君も 16/6 で 2.7 である。つまり、英語で 2 つ優をとっても、それがいづれも可で講義ひとつに優をとれば GPA では同値になる。これではこの大学では英語の授業を軽んじていることを宣しているようなものである。これをもつてなお英語重視を語るとすれば、大学側の思考の減裂を晒すことになる。

参考文献

- 安藤厚 2004 「厳格な成績評価と GPA 制度の導入 — 北海道大学の取り組み」 大学時報, 298.
- 大学審議会 1998 「21 世紀の大学像と今後の改革方策について — 競争的環境の中で個性が輝く大学」 答申.
- 英崇夫 2003 「工学部におけるアウトカムズ評価 — GPA 評価とプレゼンテーション評価」 高等教育情報センター編 『成績評価の厳格化と学習支援システム』 地域科学研究会に所収.
- 半田智久 2004 『ここ約 10 年の静岡大学への入学者の変容について：大学入試センター試験の結果分析を通じて』 静岡大学大学教育センター企画・マネジメント部門.
- 半田智久 2006a 「GPA 制度に対する関心と導入の状況」 静岡大学教育研究, 2, 1-9.
- 半田智久 2006b 「GPA 制度：カテゴリ—錯誤の問題と解決」 大学教育学会誌 28, 117-125.
- 半田智久 2007 『GPA 制度の研究・第七版』 静岡大学大学教育センター企画・マネジメント部門.
- 加藤勝康 1999 「青森公立大学における成績評価」 IDE, 435 2 35-38.

- 絹川正吉 1997「ICUにおけるGPA制度」一般教育学会誌,19,50-53.
- 諸星裕 2001「GPA制度、FTE、単位制—大学改革のためのツールとして」大学教育学会誌,23,13-17.
- 西垣順子 2003「信州大学におけるGPA制度の導入に関する研究報告」信州大学教育システム研究開発センター紀要,9,141-150.
- 制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会 2007「学士課程教育の再構築に向けて 審議経過報告」中央教育審議会大学分科会.
- 清水一彦 2000「単位制度とカリキュラム編成」有本章編『学部教育改革の展開』高等教育研究叢書,60, pp.56-70.
- 館昭 1995「セメスター制—アメリカの大学の学期制度について」一般教育学会誌,17,84-87.
- 田坂興亜 1995「大学教育の「質」を維持するために成績係数制が果たしている役割—ICUにおける事例紹介—」一般教育学会誌,17,93-96.
- 土持法一 2001「新制大学における「単位制度」の導入と展開の過程」大学論集,31,65-80.
- 山本英二 2002「信州大学におけるGPA算出及び活用方法研究開発の中間報告」信州大学.
- 山本浩 2003「[上智大学]成績評価のグローバルスタンダード化とGPAの取り組み」高等教育情報センター編『成績評価の厳格化と学習支援システム』地域科学研究会に所収.