

G P A 制 度 の 研 究

— functional GPA に向けての提言 —

第九版

2008

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

本報告書は著者が GPA (Grade Point Average) に関して、2004 年度におこなった 2 つの調査研究をふまえた予稿や学会誌、紀要などの掲載論文、あるいはそこからの派生稿のアンソロジーである。予稿を含むため文章表現について推敲が不十分なところがある。読みづらい部分や公開に際しては遠慮すべき表現、十分に練られていない試験的な論も含まれたままであることをお断りしておく。

相互に参照はしているが、4 編が分離独立して成り立つことを前提に書いたため、扱っている内容については第 4 部の講演録はもちろん 1～3 部についても多少の重なりがある。したがって、とくに第 2 部と第 3 部については調査研究に関してより関心がある場合は前者を、GPA 制度に関する実務的な関心が強い場合は前者をスキップして、後者を読まれることがよいかかもしれない。

また、全体をわかりやすく通覧したい場合は、第 4 部の講演録を読まれることをお勧めする。

本書は内容増補・訂正を含めてこれまでに複数回の版改訂をおこなっており、今後も改訂をおこなう可能性がある。

※

本報告書の著作権は半田智久に帰属する。

ただし、本報告書は著者への許諾なしに、その全部を欠落なく複製し、不特定の他者に配布することができる。内容の部分的複製や引用に際しても著者への許諾を要しないが、その多寡にかかわらず当該複製物ないし引用箇所において出所明示義務（発行年、版数を含む）を怠らぬようお願いしたい。

謝辞

本研究は多くの方々のご協力やご示唆、学会等でのディスカッションをとおしてできあがった。なによりも本報告書の基礎となった GPA 制度に関する調査において貴重なデータをお寄せくださったたくさんの方々に感謝申し上げます。本来であれば、個々に礼状を送らねばならないはずのところだが、本報告書の公表をもってかえさせてもらうこととお許し願いたい。それらの大学の一覧は本報告書において記載したとおりである。

また、日本大学文理学部の北野秋男教授と田中ゆかり教授からは、文理学部での FD 講演会で、当研究の一端を披露する機会をちょうだいした。その上、その際の講演記録を手際よく作成してくださったが、その本報告書への転載も快諾くださった。ご配慮に御礼申し上げます。

ところで、このような GPA 研究のそもそものきっかけをくださったのは、初版発行時（2004 年）に静岡大学前大学教育センター長の芳賀直哉教授であった。芳賀センター長と同前副センター長の居城弘教授、および現センター長の山本義彦教授からの深く寛容なるご理解と、自由な研究環境の提供がなかったら、この研究を進めることはできなかった。この場を借りて厚く御礼を申しあげる。

GPA 制度の研究

第九版

目次

第1部 調査研究 I

GPA 制度に対する関心と導入の状況：国公立大学間差異の現れ

1-1	はじめに	12
1-2	目的	14
1-3	方法	15
	1-3-1 対象	
	1-3-2 手続き	
	1-3-3 調査内容	
1-4	結果と考察	16
	1-4-1 回収結果	16
	1-4-2 分析前処理	17
	1-4-3 GPA 制度を全学的に統一した基準で導入している大学	18
	1-4-4 GPA 制度を全学または一部の部局で導入している大学	18
	1-4-5 GPA 制度を数年内に導入する方向で具体的な検討を進めている大学	19
	1-4-6 数年後の時点で GPA 制度が運用されている大学	19
	1-4-7 話題になったり計画にはあるが、具体的な導入は未検討の大学	20
	1-4-8 GPA 制度についてはほとんど、まったく話題になっていない大学	20
1-5	おわりに	22
第1部	注	24

第2部 調査研究Ⅱ

GPA 制度を全学統一基準で導入した大学における GPA の現況と関心

2-1	目的	28
2-2	方法	28
	2-2-1 対象	28
	2-2-2 手続き	28
	2-2-3 調査内容	29
2-3	結果と考察	32
	2-3-1 回収結果	32
	2-3-2 用語規定	32
	2-3-3 成績評点区間とレターグレード、および GP との対応	33
	2-3-4 科目の合否判定基準	40
	2-3-5 GPA の算定方法	41
	2-3-6 GPA と相対評価	47
	2-3-7 GPA の用途	49
	2-3-8 GPA 制度の導入年	53
	2-3-9 GPA 制度を導入して今後に残されている問題	54
2-4	まとめ	57
	第2部 注	59

第3部	GPA 制度の導入にあたって — 機能する GPA	63
3-1	はじめに	64
3-2	なぜ、いま GPA なのか GPA 制度導入の背景	66
3-3	GPA に対する批判的見解や誤解含みの解説を超えて	70
3-3-1	厳格な成績評価と GPA	70
3-3-2	GPA と退学勧告の関係	71
3-3-3	GPA という代表値がもつ意味	73
3-3-4	GPA の国際通用性	75
3-4	GPA 制度導入にあたり留意すべき問題とその解決	78
3-4-1	何が問題なのか	78
3-4-2	シミュレーションによる再検証	79
3-4-3	問題見過ごしの原因	81
3-4-4	問題の解決方法	83
3-4-5	算定値の互換性の確認	86
3-5	functional GPA の効能	88
3-5-1	単位の意味の実質化：学修の意味	90
3-5-2	成績不振に対する対処、および学修勧奨	92
3-5-3	科目間の成績評価基準のばらつき	93
3-5-4	授業時間外での学修を動機づける	94
3-5-5	成績をもとにした学内選考の際の統一基準として	95
3-5-6	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	95

3-6	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	97
3-6-1	学修時間数が同等の科目間における単位数格差	97
3-6-2	GPA 制度と学生の履修における自己決定・自己責任の原則	98
3-6-3	履修決定期間	101
3-6-4	習熟度別クラス編成や科目難易設定と重みづけ GPA	102
3-6-5	必修科目と GPA	104
3-6-6	再履修と GP の改善	106
3-6-7	合否判定の二値評価と GPA	107
3-6-8	自由科目と学生の申告による GPA 算入	108
3-6-9	学生の申告による履修中止	108
3-6-10	GPA 制度とオンラインリアルタイムシステム	110
3-7	おわりに	112
第3部	註	114
第4部	講演録	117
	GPA 制度をめぐって：人間細胞問題と魅惑のメタ問題	
第一幕	GPA 制度の現況	118
第二幕	Grade Point Average と人間細胞分裂	120
第三幕	GPA 算定に孕まれた現実的な不都合	122
第四幕	問題発生シミュレーション	123
第五幕	GPA 算定問題の解決	126
第六幕	GPA が大学教育にもたらす革新性	125
第七幕	魅惑のメタ問題	131
	質疑応答	131

参考文献	139
本報告書の version 改訂履歴	141

第1部 調査研究 I

GPA 制度に対する関心と導入の状況 : 国公立大学間差異の現れ

第1部 調査研究 I

GPA 制度に対する関心と導入の状況 : 国公立大学間差異の現れ

1-1 はじめに

世紀の転換期、日本では大学へのいわゆるユニバーサルアクセス化が急速に進行した。その背景には1990年代初頭以降、急速かつ大幅に進みつづける少子化と、それと逆方向に動いた大学や学部の新増設、および経済成熟化に伴う高卒者の就職難ないし就職回避といった現象がある。

そうした社会環境変動のなかで、日本の高等教育政策は大学全体を、誰にとっても開かれ、生涯学習社会の一翼を担う存在に位置づけていく方向へと舵をとりだしている。これはほとんどの大学にとって急旋回であり、教育法制における高等教育での大学の位置づけや、大学の設置にともなう要件調整も、この変化にむしろ追従的な状況にある。そのため大学の現場では、審議会レベルの答申が出るたびに、そのなかで提起されることがらや概念、方向性や見通しの解釈に右往左往し、大なり小なりの混乱をおこしてきた。たとえば、「単位の実質化」というテーマにしても、その解釈の過程で派生した対応として、たとえば遺物となった旧大学設置基準の規定をとりだして、すべての講義科目について授業時間外学修内容のシラバスへの明記を促すような混迷も生んでいる。こうした迷いの発生には生存競争環境下での外部評価が定着してきたことや、法人化で事業計画や達成目標の明示が求められるようになるなどの環境変化の重なりも影響している。結果、大綱化、すなわち規制緩和で生まれたはずの自由は、逆に藁をも掴む狼狽を誘い、大学教育全般に進んで手枷足枷をはめるような様相もあらわれだしている。

こうしたなか、GPA(Grade Point Average)制度もまた、大学審議会(1998)の答申のなかで例示としてあげられ、それを機に今般の広範な大学改革の流れのなかで、急速に導入が広まっている観のある施策である。これは新たな制度とはいえ、見た目には一から制度刷新をする仕組みにはみえない。これまで運用してきた成績評価制度を維持したまま、若干のプログラム変更を施すだけで一応の機能はする。この導入障壁の低さがこの制度に対する注目につながっている面もある。反面、それだけにGPAが本来もっている特性に対してどれだ

けの理解をもって導入され、運用されているかとたずねれば、やや不安なところが垣間見られる。だがともあれ、この制度は大学全入化に沿って受け入れていく多様な学生に対する対処、大学の新しい社会的役割という状況のなかでは高い効能を発揮することが期待できそうである。したがって、導入が相次いで国内の大学に全般化する気配が出てきたこの時点で、あらためてこの制度に対する実証的な考察を深めることは意義あることと思われる。

GPA の標準的な求め方は次のとおりである。まず、ある学生に関して各科目につけられた成績のレターグレード(秀、優、良、可、不可、S、A、B、C、Fなど)をグレードポイント(GP)と呼ぶ数値(4.0、3.0、2.0、1.0、0.0)に対応変換する。つぎに、その学生の在学期間に応じて履修した各科目のGPに当該科目の単位数を乗じ、その総和を履修総単位数で除する。この値がGPAである。

通常、不合格になった科目はグレードポイントが0として換算される。だが、履修総単位数には不合格科目も含まれる。そのため、不合格単位数が多くなるほどGPA算出にあたり分母だけが膨らむことになり、結果としてGPAの値は低下する。一般に、不合格になった科目はそれを証明することの意味に関して一元的な答えを見いだしがたい(たとえば、履歴証明には取得した資格や合格して進んだ学歴や職歴を書くが、あわせて不合格した諸々の事実を書き記すことはしないし、求められてもいない)。そのため不合格科目は成績証明に記されないことが多い。だが、GPAの値には不合格科目があると、それが何の科目であったかはあきらかにせずとも、大きく反映されるわけである。これは単位取得に際しての努力や学修のコストパフォーマンスを映し出す新たな学業指標のひとつになる。そのため、学生は履修した科目に対してよい成績をとるよう努力することはもちろん、安易な履修放棄や不合格をしないよう留意するようになる。もともと放棄や不合格を回避することは当然のことではあるが、これまでの多くの大学の成績評価制度の枠内ではその当然が実質的には機能してこなかった。

こうした背景のなか、GPA制度の眼目を探ると、それは単位と成績を連動させることで、科目履修と学修において単位の「意味の」実質化をはかることにあることがみえてくる。もともとGPAは米国の大学で発達した制度である。同地ではとくに総合大学においてすでに19世紀の段階で科目の選択履修制度が導入されていた(清水,2000)が、その制度の具体的な実施基盤として設けられた単位制の機能を、運用経験をとおして実質化させる試みのなかでGPA制度が生み出されたという経緯がある。また米国では、きわめて多国籍からなる留学生の受け入れと、幅広い文化的背景をもつ国民全体に入学の間口を広げたことが相まって、いち早く大学へのユニバーサルアクセス化が進行した。その結果、自由市場における競争原理と学生の多様化¹⁾に対応した履修コントロールの有効手段が必要になった。その要請が

それまで乖離していた成績と単位を連係させることで、いわば誰にでも明快に通用する学修状況の共通コード、GPAを生み出すことにつながった。これにより、それまで実質的には合格科目にもとづく卒業要件の量的尺度でしかなかった単位は、成績と対になって学業のパフォーマンスをあらわす質的変数という信用証明(credit)の実質性を担保するものとなった。

この単位の「意味の」実質化によって、GPAはそれまでの大学の成績評価あるいは履修制度に起因していた種々の課題、たとえば、安易な履修による過剰履修やそれに関連した履修放棄の多発、成績不振に対する対処、成績優良に対する学業勸奨、成績と奨学制度とのより公平な連動、転学部/転学科に対するアフターマティヴ・アクション、資源合理化の文脈のなかでの他大学との互換単位認定やスムーズな編入学の促進、早期卒業や学内大学院進学、交換留学など学業成果をもとにした学内選考の際の統一的な基準設定といった課題を、透明性を高めつつ総合的かつ一元的に解決していく特性を発揮することになり、いまや米国の大学にあってはほとんど不可欠の制度として運用されている状況にある²⁾。

1-2 目的

以上のような背景のなか、わが国においてもGPA制度は国際基督教大学や東京神学大学など、ごく一部の大学ではかなり以前から運用されてきた制度であった。しかし、全国的に話題になり出し、導入をめぐる論議がおきたり、相次ぎ導入されだしたのは、前述の審議会答申をきっかけに、今世紀に入ってからのことである。だが、前述したとおり米国でのGPA制度の誕生と一般化は大学へのユニバーサルアクセス化に深く関連した現象であった。今般の日本における同制度導入の状況も、単なる一時の流行現象であるとか、導入にあたって現行制度の大幅な変更を要さない低コスト、小摩擦の「改革」であることが促進要因になっているという受け止め方もある一方、それ以上にこれが大学をめぐる環境変化へのほとんど必然的な適応としてあることもうかがえる。よって、おそらくこの先近いうちにこれが国内の大学に全般化することは十分推定され、その機能の発揮には大学特有の文化やそのもとの価値観の転換が多少なりとも必要になることから、そののちこれを手がかりに大学人の意識改革が促され、大学のあり方そのものへの画期をなすことも推測される。

本調査研究は、こうしたいわば過渡的、黎明期的状況のなか、まず日本の大学全体のなかでのGPA制度導入にかかわる現状を実証的に把握することを目的にしておこなわれた。そのうえでこの導入過程にみる特徴を分析し、現在進んでいるGPA制度導入の動きの性質を、この先の予測を含めて検討した。

1-3 方法

1-3-1 対象

2004年10月の調査時点で日本国内に存在した大学校を除く4年制大学693機関を対象にインターネット上のホームページを閲覧し、大学指定の電子メールによる問い合わせ先、その記載がない場合は、全学的な教務担当部署、それが見あたらない場合は代表的な学部の教務担当部署、それも見あたらない場合はウェブ管理者宛の電子メールアドレスを、およそ各機関につき3分間程度の探索時間を目安に探した。この手続きにより、しかるべきアドレスの判明した596大学を対象に以下の設問を発信した。

なお、この作業の過程で新潟中越地震が発生したためとくに大きな被害が発生した長岡市周辺の大学、あるいはホームページ上で長期の休講措置をとるといった対応の最中にあることが判明した大学(計6大学)には事態に鑑み、調査対象には含めなかった。また、他の新潟県の大学については他大学よりも1週間程度の時期をずらして発信した。メール発信後、なんらかの障害により、メール不通となって戻ったケースが19件あった。これらについては調査対象から除外した。したがって、最終的に調査設問が送信された機関数は577大学であった。

1-3-2 手続き

2004年10月24日に調査を開始し、発信作業は11月4日に完了した。メール返信は25日よりはじまった。調査の完了基準は、土日祝日を除く3連続日、新たな返信がなかった時点とした。その結果、11月18日にこの基準に達し、11月15日分の返信をもって調査完了とした。なお、この完了基準日のあと1ヶ月内に到着した返信はなかった。

1-3-3 調査内容

調査は面識のない相手に対する電子メールによる質問という手段をとった。そのため、なによりも回答に手間がかからず必要最小限のことがらを尋ねることに配慮した。その結果、当調査の目的に即して一問一答の選択式設問とした。その内容はつぎのとおりである。

「学生の成績評価方法の一つとして、GPA(Grade Point Average)[制度]が多少話題になりつつあり、導入した大学もめずらしくなくなってきました。貴大学においてはこのGPAについて、どのような現状にありますでしょうか。以下、選択肢の中から最も近いものを選んで番号を、ご返信いただければ幸いです(回答のなかで「基準」とはGPA算出にあたって

の基準のことです)。

- (1) GPA 制度を全学的に統一した基準で導入済みである。
- (2) GPA 制度を全学的に導入したが、基準は部局 [(学部など) により異なっている。
- (3) GPA 制度を一部の部局 (学部など) で導入している。導入した部局の基準は同じである。
- (4) GPA 制度を一部の部局 (学部など) で導入している。基準は部局 (学部など) により異なっている。
- (5) 数年内に GPA 制度を全学的に統一した基準で、導入する方向で具体的な検討が進んでいる。
- (6) 数年内に GPA 制度を部局 (学部など) により異なる基準で、全学的に導入する方向で具体的な検討が進んでいる。
- (7) 数年内に一部の部局 (学部など) で、GPA 制度を導入する方向で具体的な検討が進んでいる。
- (8) GPA 制度のことは話題にはなる (研究段階、あるいは中期的な目標などには掲げられている) が、具体的な導入の検討はまだおこなわれていない。
- (9) 本学では GPA 制度のことはほとんど話題にはなっていない。
- (10) 本学では GPA 制度のことはまったく話題にならない。
- (11) GPA (Grade Point Average) という言葉ははじめて知った。
- (12) その他 (この場合、記述をお願い致します)」

この設問を挨拶文と折り返しの電子メール返信を求める旨を記述した文章を含めて添付ファイルを用いず、直接のメール文章にし、相手先大学名を付して、送信した。

1-4 結果と考察

1-4-1 回収結果

調査対象大学 577 機関に対して回答数は 309 であった。このうち 1 ケースは回答が文字化けをおこしていたため判読不能により無効とし調査対象から除外した。その結果、調査対象大学 576 に対して、回答大学数 308、回収率 53.47%(以下、本稿では小数点以下 2 位まで表示、3 位以下切り捨て) であった³⁾。回答のあった大学の設置者別件数は国立 57 大学、全回答数の 18.50%、公立 40 大学、同 12.98%、私立 211 大学、同 68.50% であった。この研究実施時点での全国の大学の総数における設置者別割合は国立 11.54%、公立 10.53%、

私立 77.92%であったから、回答率は国立で高く、公立でやや高く、私立で下回った。これは調査者の所属機関が国立大学法人であったため、同じ設置者間に認められがちな一種の仲間意識や義務感が回答に多少影響したことが考えられる。だが、この設置者別の回答比率は全国的な大学の設置者割合と大きく相違するものではなかったことを確認しておく。

1-4-2 分析前処理

複数選択回答と選択肢「その他」への回答について分析前処理をおこなった。設問では単一選択を求めたが、複数選択をおこなった回答(すべて2選択であった)が6件(全回答の1.94%)あった。一例をあげれば、「GPA 制度のことは話題にはなる(研究段階、あるいは中期的な目標などには掲げられている)が、具体的な導入の検討はまだおこなわれていない」し、「本学では GPA 制度のことはほとんど話題にはなっていない」ともいえるといった含意と思われる2選択肢への回答である。多様な現実を鑑みれば、回答要求を「選択肢のなかから最も近いもの」としたことにやや無理があったかもしれない。だが、その条件のなかで98.05%の回答が単一選択をおこなったという結果を踏まえて、複数回答については分析前処理として、選択肢配列において GPA 導入(実績)という観点から、より前向きな方向の回答のみを拾うことにした。上記の例でいえば、前者の回答で代表させて解釈した。

また、回答選択肢「その他」への回答は12件(全回答の3.89%)あった。その自由記述から、意味的に近い選択肢に組み込むことが可能と判断できた6件については、そのように処理した。たとえば自由記述「GPA 制度を理学部のみで導入しています」は「GPA 制度を一部の部局(学部など)で導入している。導入した部局の基準は同じである」と解釈、同「GPA 制度の導入に向けた検討を、平成16年度に開始する予定です」は「数年内に一部の部局(学部など)で、GPA 制度を導入する方向で具体的な検討が進んでいる」と解釈、同「教務委員会等においては話題になるが、具体的な検討は進められていない」は「GPA 制度のことは話題にはなる(研究段階、あるいは中期的な目標などには掲げられている)が、具体的な導入の検討はまだおこなわれていない」と解釈した。

「その他」回答のうち、こうした処理ができないもの6件(全回答の1.94%)については、そのまま「その他」として残した。それらの内容は次のとおりであった。「特待生制度(学業成績の特に優秀な学生の授業料を免除するものを選考する際に、GPAによる成績評価係数を使用)」「GPA風の得点化はしているが、GPAとしては使っていない」「平成12年度、13年度臨床実習前試験の成績判定時に一度使用したことがあります。継続しなかった詳細なる理由は、よくわかりません」「履修指導に使っています。成績評価については、平均点とGPAの併用、最終成績にGPAは残していません」「GPA制度導入の可否について具体的

な検討を行っている」「成績分析等の際に GPA の手法を活用」。

以下、12 選択肢からなる設問に対する回答結果を単独、または組み合わせることによって、GPA 制度の導入や検討の段階、関心の様子に関して、全学的に統一した基準で導入済みの大学から、同制度のことが話題にならないという反応の大学まで 6 つのカテゴリーに分類した。つぎにそのカテゴリーごとに集計結果を検討していく（念のため、以下のカテゴリー番号は先の調査設問の選択肢番号に対応するものではない）。

1-4-3 GPA 制度を全学的に統一した基準で導入している大学

回答した全大学 (n=308)(以下、「全大学」と表記)の 21.42%、66 大学がすでに全学的に統一した基準で GPA 制度を導入済みであった。設置者別割合は国立 17.54%、公立 10.00%、私立 24.64% であった。なお、調査を依頼したが回答のなかった大学も含め、その未回答を「GPA 制度に関心がなく、導入もしていない」と判断するならば、その総数は 576 大学になる。これを母数とした場合の割合は 11.45% となる。すなわち、2004 年度の時点において日本の大学のおよそ 2 割、かなり厳しく見積もっても 1 割強において GPA 制度が全学統一基準で運用されていることが判明した。

1-4-4 GPA 制度を全学または一部の部局で導入している大学

GPA 制度を統一した基準ないし部局により異なる基準であるかにかかわらず、あるいは全学的であるか一部の部局であるかにかかわらず、ともかく導入している大学（設問の 1、2、3、4 の合計）は、全大学の 31.16% であった。設置者別割合は国立 36.84%、公立 17.50%、私立 32.22% であった。

ここで国立大学法人での導入実績がもっとも高くなっていることが特徴的である。これは国立大学の場合、私立大学に比較して一般に学部数が多く、全学的な調整がむずかしいことや、学部独立性が高い傾向にあり、もともと成績評価の仕組みや方針が異なっているといった背景もあって、一部の学部でのみ GPA 制度を導入していたり、学部間での基準調整をせずに導入したりしているケースが少なくないことを反映していると思われる。

また、国立大学では医学部や歯学部をもつ大学が多い（医歯薬系 5 大学を含め全国立大学の 50.00%）が、これらの学部ではカリキュラムの特性上、GPA 制度に馴染みにくく（すでに述べたように GPA は選択科目中心のカリキュラム制度をうまく機能させるために導入された単位制度をより有効に機能させるための仕組みだが、医療系学部では必修科目の割合が高いため GPA の効能が発揮されにくい）、このことも影響して全学統一という基準が満たされにくくなっているとも推測される。実際、当調査において医歯学系大学では GPA 制度に

対する関心が低いことが確かめられた。今回調査依頼を出した医科 and/or 歯科 (単科/二科) 大学 (看護単科、医療福祉系は除く) は 24 機関あったが、そのうち何らかのかたちで GPA 制度を導入済みと回答した大学は存在しなかった。

とはいえ、GPA 制度そのものの導入については、国立大学が公立大学の 2 倍以上の比率を示してもっとも積極的である事実があきらかになった。

1-4-5 GPA 制度を数年内に導入する方向で具体的な検討を進めている大学

数年の内に GPA 制度を全学的に統一した基準、または部局 (学部など) により異なる基準で全学的に導入、あるいは一部の部局で、導入する方向で具体的な検討が進んでいるとした大学 (設問の 5、6、7 の合計) は、全大学の 12.66% であった。設置者別割合は国立 19.29%、公立 7.50%、私立 11.84% であった。

数年内の導入に向けて検討が進んでいる大学が、ここでも国立大学法人で最も高い比率になっており、公立の約 2.5 倍、私立の 2 倍弱であった。これは多分に国立大学法人の現状がそろって中期目標・中期計画に沿った運営をおこなうようになり、その具体的な施策として GPA 制度が格好の対象として取り上げられる傾向を反映したものと解釈できよう。むろんその背景では GPA が履修や就学上の諸問題において、包括的な解決を図っていく制度としての可能性をもっていることと、その一方で既存制度の大幅な変更を要さず、導入諸コストもきわめて低廉であることが評価されていると推測される。

はじめに述べたとおり、GPA 制度はごく一部の私立大学ではすでに何十年にもわたり運用されてきている。また 10 年ほど前には青森公立大学がこの制度を退学勧告制度とあわせて導入し話題になった (加藤, 1999)。これに対して国立大学にとっては縁遠い制度であった。それが法人化を機にたちまちのうちに国立でもっとも積極的な導入が図られるようになったわけである。この事実はあからさまな金太郎飴的挙動にみえ、法人化の理念背景にあった独立性に鑑みると皮肉といえよう。むろん、大学にとってよい方向に機能する仕組みとして受容されていくことに何ら非難すべきところがあるはずはない。だが、いかにも拙速にみえる導入の動きを前にすると、GPA に対するクリティカルな考察を経て、これがそれなりに納得されたかたちで受け入れられているかどうか、多少不安に感じるところがある。

1-4-6 数年後の時点で GPA 制度が運用されている大学

現時点で GPA 制度が運用されている大学 (上記の (2)) と、数年後の導入に向けて検討が進んでいる大学 (上記の (3)) を合計すれば、数年後に同制度が運用されている大学の割合が予測できる。その結果は全大学でみれば、43.82% である。設置者別にみると国立 56.13%、

公立 25.00%、私立 44.06% である。

先にみたように、これを調査依頼に対して回答のなかった大学まで含め、未回答について「GPA 制度を検討していない」という回答であると見なして全 576 大学の規模でみるならば、23.42% の大学で数年後に GPA 制度が導入されていると推定できる。設置者別でみると、国立 44.76%、公立 16.66%、私立 24.14% となる¹⁴。この厳しい見積もりでみても国立大学では 45% が導入済み、つまり数年後には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を予見できる。むしろ、こうした新規制度の導入は全体の過半数を超えるような事態になれば、さらに導入が加速するだろうから、これらの予測値は設置者によらず、なお超過方向にみることができるだろう。

1-4-7 話題になったり計画にはあるが、具体的な導入は未検討の大学

GPA 制度の話題や計画はあるものの、具体的な導入については未検討の大学は、全大学の 34.09% であった。設置者別では国立 33.33%、公立 32.50%、私立 34.59% であった。

前項との関連でいえば、この回答層は話題にのぼり計画はあるのだから、他大学の動向次第では導入が具体化する潜在導入層とみることができる。つまり、前項の予測値において状況的に加速導入されうる超過予測成分に相当する。したがって、5 年先くらいを見越した(上限的)予測値としてこれを用いれば、国立で 89.46%(未回答を加えた 576 大学を母数にした場合は 72.29%)、公立で 57.50%(同 38.32%)、私立で 78.65%(同 40.47%) という見込み値が得られる。GPA 制度は 2010 年代、国立大学法人ではおよそ 8 割が採用している状況、つまり常識的な成績評価・履修制度になるという予測である。

1-4-8 GPA 制度についてはほとんど、まったく話題になっていない大学

GPA 制度のことはほとんど話題にはなっていない、あるいはまったく話題にならない大学は、全大学の 20.12% であった。設置者別では国立 8.77%、公立 40.00%、私立 19.43% であった。これをみると、あらためて GPA に対する国立での関心度合いがとりわけ高く、反対に公立での関心が明瞭に低いことがわかる。

従来、しばしば国公立という範疇のもとで大学の性質を語る傾向があったが、この事象に代表されるようにカリキュラム関連の対応をめぐることは、国立と公立のあいだの隔たりが大きくなっていることが読み取れる。これは一気に法人化が進んだことで善し悪しは別として目標・計画主導型の対応を進める傾向が著しく強まった国立大学法人と、現況では法人化への対応が多様な公立とのあいだに生じた典型的な差異のひとつといえるだろう。

調査依頼に対して無回答であったケースを GPA に対する関心がない(この場合は、話題

にならない)と解釈して、その無回答も加えて算出した場合の値をみると、GPA 制度についてはほとんど、まったく話題になっていない大学は、国立 24.63%、公立 60.00%、私立 61.96%となる。私大という存在が決して一括りにして語るができないことは、その設立目的からしても自明なことであるが、このような時流的制度に対する対応においても、きわめて先導的、積極的なところから、まったく関心を示していない大学まで、さまざまあることが確認できる。

なお、回答選択肢には「GPA という言葉ははじめて知った」という項目も用意していたが、

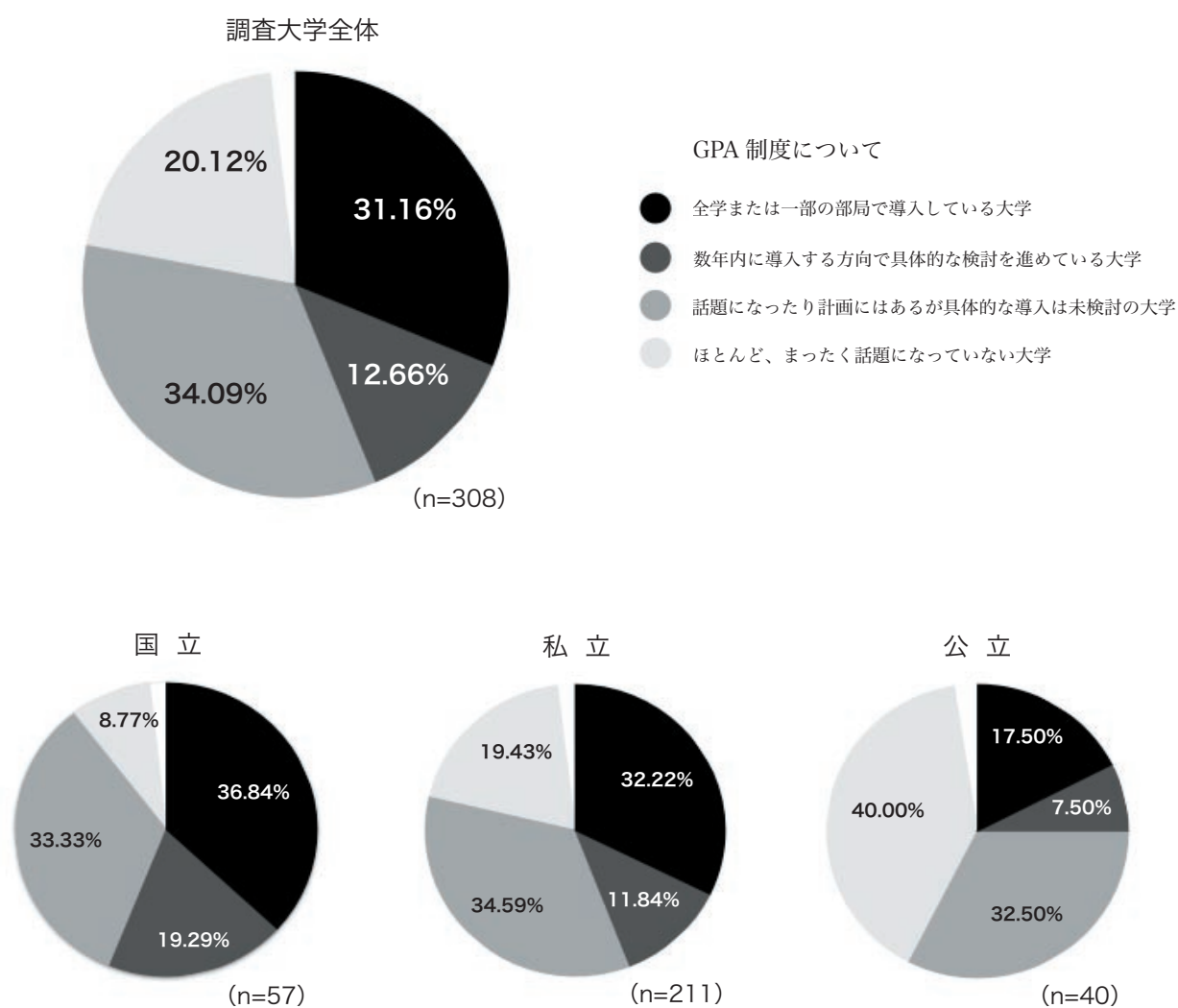


Fig. 1-1 GPA 制度の導入・関心の状況

これに対する反応はなかった。

以上のまとめとして図には上記の回答分析カテゴリーで相互に他と重なり合わない上記の(2)(3)(5)(6)の回答比率を、大学全体と設置者別に分けて円グラフで示した。大学全体の回答結果には、その回答全体の約7割を構成している私立大学の傾向が強く出ることは免れえない(ちなみにこれはこの調査に特異なことではなく、もともと日本の現在の大学に占める私立大学の割合がおよそ7割5分であるから、実状に準じた結果である)。設置者別にみるとあらためてこの制度に対する国立と公立の対処の特徴、両者のあいだの差異が明瞭に見て取れる。濃淡4階調の濃い方から2階調をみれば、上記の回答分析カテゴリーの(4)に相当するので、数年後の時点でGPA制度が運用されている大学の予測値をとらえみることができると。

1-5 おわりに

GPA制度はむろん、すでに幾度となく指摘されてきた(e.g., 山本,2002; 吉原,2003)ように万能の成績評価制度であるとか最善の方法というわけではないだろう。もともとそのような表現の仕方で制度を語ること自体、無理がある。そういうことよりも、社会における大学の位置づけが前世紀とは比べものにならないほど一般化してきた環境変化のなかで、この制度が果たしうる効能に着目することだろう。すなわち、これまで日本の大学が比較的曖昧にしてきた学修制度上の体制は、その変化に見合ったかたちに整備することが求められている。それは単に成績のつけ方を厳しくするとか、綿密な学修の指導をするということでは対応できないことではないことは、この環境変化の内容に鑑みればすぐわかることである。求められている主課題のひとつはとくに単位の意味を実質的に機能させ、履修と学修のプロセスを、ますます統御難度が高くなるであろう多様な学生に対処するかたちで、その自己決定と自己責任に委ねていくことである。GPA制度がその課題解決に関してよく適合していることは間違いない。

高等教育を誰にとっても、また人生のいつの時期においても身近なものにするという政策の妥当性に関する論議はとりあえずおいておくとして、その政策が進む以上は、これまでの学修制度では本稿冒頭にあげたような種々の問題がこれまで以上に惹起され、そのことが循環的に学生の学修に対する動機づけを損なっていくことも懸念される。その悪循環が働き出せば、成績評価に伴う曖昧さをこれまでの観点から積極的な意味あいをもって保続することも、意図に反して不満の温床への転化を導くことになろう。それはある面からみれば大衆化の弊害にちがいない。だが、大学そのものの存立と抱き合わせてそれに対応せざるを得ない

現実がある以上、「よい加減」にあった学修制度や成績評価制度は、いまや機能的、合理的に、透明性高く整序してしまうほうが、危機管理の観点からいっても善策とという段階にきているようである。

そうした点からあらためてみれば、GPA 制度にはこれまであえて手つかずにしてきた就学上の諸問題を総合的かつ一元的に解決していく機能を期待できる。万能ではないが状況的には「大学人一人ひとりの Accountability を明確にするために GPA 制度はきわめて有効な道具(諸星,2001)」とにいきれるときにきたようである。おそらく、ここで予見したように、今後数年～5年程度のうちにこの制度は大勢の大学で運用される状況になるであろう。また、こうした情勢のなかにあつては本稿のような報告や予測がデルファイ法にみるようなフィードバック効果をもたらし、現況の流れを後押しすることにもなるだろう。だが、今後もしばらく少子化は進行しつづけるし、その応変を迫られている大学環境にあつては、むしろそうしたアーティファクトも歓迎されるところかもしれない。

一方それだけ期待できる制度であるだけに、現況の GPA 制度自体が宿している未解決の整備課題については早急に明るみに出し、一般化したうえで解決する必要があるだろう。急速な導入に向かう趨勢のなかで、この制度に関する理論上の考察が看過されてきたように思われる。この先、一気に全般化してゆく状況が予測できた以上は的確な運用のためにクリティカルな考察が求められる。それは厳正かつ公正な成績評価という観点からも強調されるところであり、この課題については引き続き機会をあらたにして取り組むことにする。また、当調査の結果をもとにさらに踏み込んだ調査分析も継続する予定である。

それにしても今回の調査研究で、とりわけ意外であった結果は、それまで GPA とはもつとも距離のあった国立大学法人が、私立大学以上にこの制度に関心をもち、導入を進めていることであり、また近い将来はその大方が運用している姿が見通せたことである。もともとの制度がネオリベリズムの論理に相性をよくしていることからすれば、時代的には national university corporation と名乗ることになった国策会社を思わせる機関にいかにも見合った動きといえなくもない。これが大学法人化をめぐる懸念されていた「ソビエト化(佐和,2003)」のねじれた現出とみるのはあまりにも単純すぎる図式だろう。だが、あまりにも足踏み揃えた動勢には、かの種のシステムにみた歴史的崩壊や、それとは反対に異文化の生活世界に根ざしたゲリラにたじろぐワシントン・コンセンサスの弱みまでを予見させる要素を同じく簡単に否定できないわけであり、つくづく生産的な意味での批判精神が求められているところだといえそうである。

第1部 注

*1 大学全入化に伴う学生の多様化について、静岡大学における具体的な実証分析と今後の予測に関しては、半田（2004,2005）を参照されたい。

*2 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。

*3 有効回答 = 分析対象となった308大学は、以下のとおりである。愛知学院大学、愛知県立大学、愛知大学、名古屋学院大学、名古屋工業大学、名古屋商科大学、国際教養大学、金沢工業大学、立命館アジア太平洋大学、LEC東京リーガルマインド大学、大阪電気通信大学、沖縄キリスト教学院大学、神奈川工科大学、田園調布学園大学、東海大学、横浜国立大学、京都外国語大学、京都工芸繊維大学、京都橋女子大学、同志社女子大学、熊本県立大学、関東学園大学、共愛学園前橋国際大学、聖学院大学、西武文理大学、日本工業大学、長浜バイオ大学、びわこ成蹊スポーツ大学、東京基督教大学、桜美林大学、国際基督教大学、上智大学、成蹊大学、創価大学、大正大学、中央大学、電気通信大学、東京学芸大学、東京経済大学、東京女子大学、東京都立保健科学大学、明治大学、鳥取環境大学、鳥取大学、活水女子大学、長崎ウエスレヤン大学、関西国際大学、甲南女子大学、神戸海星女子学院大学、玉川大学、松本大学、桐蔭横浜大学、東京神学大学、エリザベト音楽大学、比治山大学、広島修道大学、安田女子大学、西南女学院大学、福岡教育大学、東北芸術工科大学、山形大学、徳山大学、室蘭工業大学、大阪外国語大学、敬和学園大学、新潟医療福祉大学、埼玉大学、武蔵野大学、新潟大学、名城大学、青森公立大学、金沢大学、筑波大学、香川大学、龍谷大学、文教大学、実践女子大学、姫路獨協大学、福島学院大学、秋田経済法科大学、大阪市立大学、鹿児島純心女子大学、麻布大学、岐阜大学、淑徳大学、東京大学、東京電機大学、法政大学、長崎大学、慶應義塾大学、久留米大学、日本福祉大学、金城大学、茨城大学、愛知淑徳大学、倉敷芸術科学大学、神奈川県立保健福祉大学、東洋英和女学院大学、横浜市立大学、大谷大学、京都造形芸術大学、高知工科大学、常葉学園大学、駒澤大学、拓殖大学、東京家政学院大学、日本歯科大学、日本大学、一橋大学、長野大学、甲南大学、福井工業大学、西日本工業大学、福岡大学、宮城教育大学、山口東京理科大学、山梨学院大学、九州大学、北海道大学、神戸大学、広島工業大学、岡山大学、東京海洋大学、武蔵工業大学、富山大学、公立はこだて未来大学、九州工業大学、愛知県立看護大学、大同工業大学、豊橋技術科学大学、名古屋外国語大学、名古屋女子大学、南山大学、青森県立保健大学、八戸工業大学、弘前大学、金沢星稜大学、秋田大学、岩手県立大学、松山東雲女子大学、大阪商業大学、大阪明浄大学、関西大学、帝塚山学院大学、常磐会学園大学、阪南大学、桃山学院大学、くらしき作陽大学、山陽学園大学、名桜大学、琉球大学、高松大学、鹿児島国際大学、志学館大学、第一工業大学、相模女子大学、松蔭大学、昭和音楽大学、岐阜経済大学、東海女子大学、京都府立大学、崇城大学、共栄大学、埼玉県立大学、滋賀県立大学、聖泉大学、静岡英和学院大学、静岡文化芸術大学、島根県立大学、島根大学、京都教育大学、滋賀大学、佛教大学、敬愛大学、大妻女子大学、お茶の水女子大学、学習院大学、北里大学、成城大学、清泉女子大学、東京外国語大学、東京家政大学、東京工業大学、東邦大学、日本女子大学、徳島文理大学、鳴門教育大学、足利工業大学、富山医科薬科大学、富山県立大学、県立長崎シーボルト大学、長崎外国語大学、長崎総合科学大学、信州大学、諏訪東京理科大学、松本歯科大学、天理大学、奈良女子大学、甲子園

大学、神戸国際大学、嘉悦大学、長崎県立大学、神戸芸術工科大学、国際医療福祉大学、流通科学大学、県立広島女子大学、広島経済大学、福井大学、九州栄養福祉大学、九州共立大学、九州女子大学、西南学院大学、東和大学、会津大学、奥羽大学、福島県立医科大学、旭川大学、小樽商科大学、札幌学院大学、天使大学、藤女子大学、北星学園大学、三重大学、東北福祉大学、宮崎大学、北海道工業大学、椋山女学園大学、名古屋経済大学、大阪薬科大学、上越教育大学、同朋大学、弘前学院大学、つくば国際大学、常磐大学、名古屋市立大学、岩手大学、大分県立看護科学大学、大阪経済大学、大阪芸術大学、関西鍼灸大学、プール学院大学、川崎医科大学、湘南工科大学、岐阜県立看護大学、京都市立芸術大学、京都精華大学、花園大学、群馬社会福祉大学、前橋工科大学、埼玉医科大学、ものづくり大学、静岡理工科大学、富士常葉大学、富士大学、共立女子大学、共立薬科大学、昭和薬科大学、東京芸術大学、日本獣医畜産大学、日本女子体育大学、立正大学、奈良大学、神戸市外国語大学、明治薬科大学、福岡女子大学、北見工業大学、千歳科学技術大学、北海学園大学、鈴鹿医療科学大学、尚絅学院大学、仙台白百合女子大学、東北大学、宮崎県立看護大学、梅光学院大学、高野山大学、和歌山県立医科大学、北海道医療大学、旭川医科大学、石川県立看護大学、新潟経営大学、愛知県立芸術大学、中京女子大学、金沢美術工芸大学、京都ノートルダム女子大学、静岡県立大学、獨協医科大学、多摩美術大学、日本赤十字広島看護大学、山形県立保健医療大学、宮城大学、秋田県立大学、北陸大学、藍野大学、大阪医科大学、岡山理科大学、鹿児島大学、鹿屋体育大学、群馬大学、西九州大学、清泉女学院大学、都立大学、英知大学、九州歯科大学、徳島大学、熊本大学、酪農学園大学、和光大学、健康科学大学

*4 未回答を含めたこの指標で私立の割合が少なくなるのは調査依頼に対する未回答率が国立 17.39%、公立 33.33%、私立 52.79% で私立の割合が大きかったことによる。

第2部 調査研究 II

GPA 制度を全学統一基準で導入した大学における GPA の現況と関心

第2部 調査研究 II

GPA 制度を全学統一基準で導入した大学における GPA の現況と関心

2-1 目的

すでにみたように GPA 制度はごく一部の大学ではかなり以前から運用されてきた制度であるが、どの大学でも話題になり出し、導入をめぐる論議が交わされ、また導入されだしたのは、ここ5年ほどのことである。現在のところ、導入に向けての動きは加速している段階にあり、第1部の調査結果からは2010年代には日本のほとんどの大学で当たり前運用されている状態になると予測することができた。だが、この制度の導入をめぐる動きはいささか拙速にもみえる。実際、旧制度からの慣行との関係もあって、GPA 制度がもつ特性については十分にその意味あいが伝わらず、機能が十分に果たせていなかったり、はじめからいささか不十分な理解のもとで導入されたため、本来の機能が活かされないまま、従来の制度のもとで二次的、補足的役割しか果たし得ていないケースも少なからず認められる。

そこでここではすでに GPA 制度を本格的に導入した大学に対して、その運用にかかわる調査をおこない、その実態を把握するとともに、そこから見いだされる同制度のマネジメントに関する特性や問題点、課題をあきらかにする。

2-2 方法

2-2-1 対象

第1部では日本全国の576大学に対して GPA 制度の導入状況に関する質問紙型調査を電子メールによりおこない、308大学から回答を得た。その結果をもとに、GPA 制度を「全学統一基準で導入済みである」との回答があった66大学(国立大学法人10、公立4、私立52)を当研究の調査対象にした。

2-2-2 手続き

2004年11月に調査対象大学に対して郵送により質問紙の送付をおこなった。郵送物は挨拶文を記した用紙の他、ステープラー止めされたA4シート2枚、3ページからなる質問

紙と返信用切手を貼り付けた返信用封筒であった。なお、回答謝礼はなかったが、集計結果を希望する場合はそれを電子メールで伝える旨を記し、その希望をとる設問を加えた。

調査の完了基準は、日祝日を除く5連続日、新たな返信がなかった時点とした。発送から約1ヶ月後にこの完了基準に達した。完了基準日のあと1ヶ月内に到着した返信が2件あったが、上記基準に外れたため分析対象には加えなかった。

2-2-3 調査内容

質問紙の内容は以下のとおりであった。実際の質問紙におけるレイアウトは下記のものよりも適切に整序されたものであった。

1 学内統一基準のGPAの得点換算はどのようになっていますか。

表記例) S 4.0、A 3.0、B 2.0、C 1.0、D 0.0 不合格

2 多くの科目は2時間(80～100分)セメスター(半期)あたり2単位であると思いますが、異なる単位の科目があれば、その例を教えてください。(例 英語はセメスターで1単位、卒業研究は通年で8単位など)

3 GPAの算定方法

つぎの3点について()内のどちらかに○をしてください。どちらでもない場合は、何であるか、お書きください。

- 各成績点(Grade Point)に乗算しているのは(単位数 or 科目数)である。
- 上記の合計を(総単位数 or 総科目数)で割算していると思いますが、
- その際、不合格の総単位数または総科目数は(加える or 加えない)
- 他大学で修得した単位の認定科目について、GPA得点算定に(含めない or 含める)。
- 卒業要件単位に含まない科目(たとえば、教職科目)について、GPA得点算定に(含めない or 含める)。
- 学生からの申請により、GPA得点算定から除外できる科目を選択(できない or できる)。→ できる場合の科目(単位)数と条件は何ですか()。
- 算定方法が上記に該当しない場合、具体的にご教示ください。
()

4 学内統一基準でもちいている成績(アルファベット表記、漢字表記など)と試験等の得

点との対応の基準はありますか。ある場合、その関係はどのようになっていますか。

表記例) 試験等の得点 100 - 80 A、 79 - 70 B、 69 - 60 C、 59 - 0 D (不合格)

5 (1) 成績は相対評価でおこなわれていますか、最も近いものの番号に○をつけてください。

- (1) 全学統一の完全な相対評価基準でおこなわれている → 設問 5 (2) へ
- (2) 相対評価をすることが推奨されている。一定の相対評価基準の指針がある。
- (3) 相対評価をすることが推奨されている。一定の相対評価基準の指針はない。
- (4) 相対評価は求められたり推奨されたりしていない。結果的に絶対評価になっていて、各成績分布の割合は教員の裁量に任されている。
- (5) その他 ()

5 (2) 各成績 (Grade) の割合がすべての科目について一律になっている場合 (完全な相対評価: 上記回答の (1) に相当) についてお尋ねします。

その割合はどのようになっていますか。

表記例) 優 20%、良 60%、可と不可 20%

6 GPA 得点の利用

算定された GPA 得点が実際に利用されている項目にチェックしてください。

(ここで「利用」とは GPA 得点はその用途の条件の一部としてでも用いられている場合を含みます。また「基準」とはそれぞれの条件について特定の GPA の数値が定まっていることを指します)

- 成績証明書への記載
- 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 (早期卒業を含む) 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。たとえば、どのような基準でどのような授業の履修義務が免除されますか。

()

- 履修上限の基準として。
- 成績不振者に対する何らかの対応を発動する基準として
- 個々の学生の履修状況の把握や助言の際の資料として
- 学年進級基準として
- 専門学科の専攻やコース選択の際の選考基準として
- 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
- 自大学院への進学判定基準として
- 退学勧告基準として
- 基準というよりも教育・就学上の指導をおこなう際に目安として
- 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
- その他（記述してください）

7 GPA 制度を全学統一基準で導入された年度はいつですか。

（ ）年度から

8 GPA 全学統一基準導入のプロセス

GPA 制度を全学統一基準で導入されたプロセスについて、次のなかから最も近いものを選択し、番号に○をつけてください。

- (1) はじめから統一基準で導入した。
- (2) はじめは一部の学部や学科、コースでほぼ現行の制度と同様のかたちで導入し、のちにそれを（少し調整し）全学に導入した。
- (3) はじめは一部の学部や学科、コースで試験的に運用し、のちにあらためて全学統一基準を検討して導入した。
- (4) その他（ ）

9 GPA 制度の導入にあたり先行事例として特に参考にした大学があれば、教えてください（複数の場合、代表的なところ）。

（ ）

10 GPA 制度によって新たに解決を迫られることになった問題や課題があれば、ご教示く

ださい。あるいは何か根本的な問題や不安を感じていることがあれば教えてください。

2-3 結果と考察

2-3-1 回収結果

調査用紙配布 66 大学に対して、回答数は 47 で、回収率 71.21% であった。回答のあった大学の設置者別件数は国立 9 大学、回答大学中の割合 19.14%、公立 1 大学、同 2.12%、私立 37 大学、同 78.72% であった。もともとの調査用紙配布大学の設置者別割合は国立 15.15%、公立 6.06%、私立 78.78% であったから、回答割合は国立で回答率が高く、公立で下回り、私立でほぼ同率であった。この設置者別の回答比率は調査用紙配布大学の設置者割合と大きく相違するものではなかったことを確認しておく。ただし、公立大学からの回答が 1 機関にとどまったことや、もともとの調査対象数が小規模であったこともあり、当分析では設置者別分類での比較はおこなわなかった。

回答のあった 47 大学は以下のとおり、愛知学院大学、愛知県立大学、愛知大学、名古屋学院大学、名古屋工業大学、名古屋商科大学、立命館アジア太平洋大学、大阪電気通信大学、沖縄キリスト教学院大学、神奈川工科大学、東海大学、横浜国立大学、京都工芸繊維大学、京都橘女子大学、同志社女子大学、共愛学園前橋国際大学、聖学院大学、びわこ成蹊スポーツ大学、東京基督教大学、桜美林大学、上智大学、成蹊大学、創価大学、中央大学、東京学芸大学、東京経済大学、明治大学、鳥取環境大学、鳥取大学、長崎ウエスレヤン大学、関西国際大学、甲南女子大学、神戸海星女子学院大学、松本大学、桐蔭横浜大学、東京神学大学、比治山大学、広島修道大学、安田女子大学、西南女学院大学、福岡教育大学、東北芸術工科大学、山形大学、徳山大学、室蘭工業大学、大阪外国語大学、新潟医療福祉大学。

再度、確認しておけば、これらの大学はいずれも当調査とは別におこなわれた第 1 部の調査において、すでに全学統一基準で GPA 制度を導入していることが判明していた大学である。

2-3-2 用語規定

以下の記述において用いる GPA にかかわる 4 つの用語「レターグレード」「GP」「GPA」「成績評点」の意味を明確にしておく。

多くの場合、科目の成績評定は優、良、可、不可とか、A、B、C、Dといった「レターグレード (Letter Grade)」でなされる。これを数値に変換した値が「GP(Grade Point)」である。このGPをもとに「GPA(Grade Point Average)」が算定される。レターグレードは多くの場合、学則や学部規定において科目の成績評価をおこなう試験、レポートなどの諸手段にもとづく100点満点からなる「成績評点」との対応づけがなされている。

以下、概ね上述の調査質問紙上の設問順に沿って7つの項目について結果をあきらかにし考察する。ただし、組み合わせてみたほうが適切であると思われた設問についてはそのように対処し、また設問の意図がもともと集計分析というより、事実確認と傾向把握をするために例示を求めた設問(たとえば、設問番号2のセメスターあたり2単位という単位数設定以外の単位数を適用している科目の例示を問うた設問)については独立した結果分析は施さず、必要に応じて他の考察においてその結果を援用した。

2-3-3 成績評点区間とレターグレード、および GP との対応

設問1と4の結果から、成績評点区間とレターグレード、および GP との対応関係をみた。その結果、まず GP の最高点を基準に4分類し、そのもとに成績評点区間とレターグレードや GP との対応の取り方のちがいなどにより下位分類し構造化することができた。(Fig.2-1)。

GP の最高点を基準にみると、5.0、4.5、4.0、3.0の4つのタイプがあり、それぞれの範疇に4、1、39、3大学が存在している。割合で見ると、GP 最高点を4.0にしている大学が全体の82.97%を占めることがわかった。この割合はGP 最高点を4.0とすることが標準型といえる大きさといえるだろう。

GPA 評定法の意義として、大学間での成績評価基準の一様性を根拠に成績の互換性がとれるということがある。むろん、これはドイツやフランスのように大学間に入学時の選抜基準に格差がないことを前提にした大学制度が敷かれている場合においてのみ素直に適用できることである(それであっても現実的には差異が生じるわけだが)。日本のように入学難易度が極端に異なっている環境では、いかに GPA の算定方式や基準を一様にしても、直接 GPA の値を相互比較することには無理がある。

さりながら、算定方式が一様であれば、少なくともつぎのようなことはいえる。たとえば GPA の最高点が4.0で、その値がほとんど4.0に近い学生がいたとすれば、大学がどこであるかにかかわらず、その学生が学修にどのような遂行特性をとったかはほとんど同質にして明確といえる。つまり、少なくとも真面目かつすぐれた学修をしたこと(それ自体、大学を問わず一定の評価すべき価値をもつ)は保証できる。その証はその個人の行為特性を推し

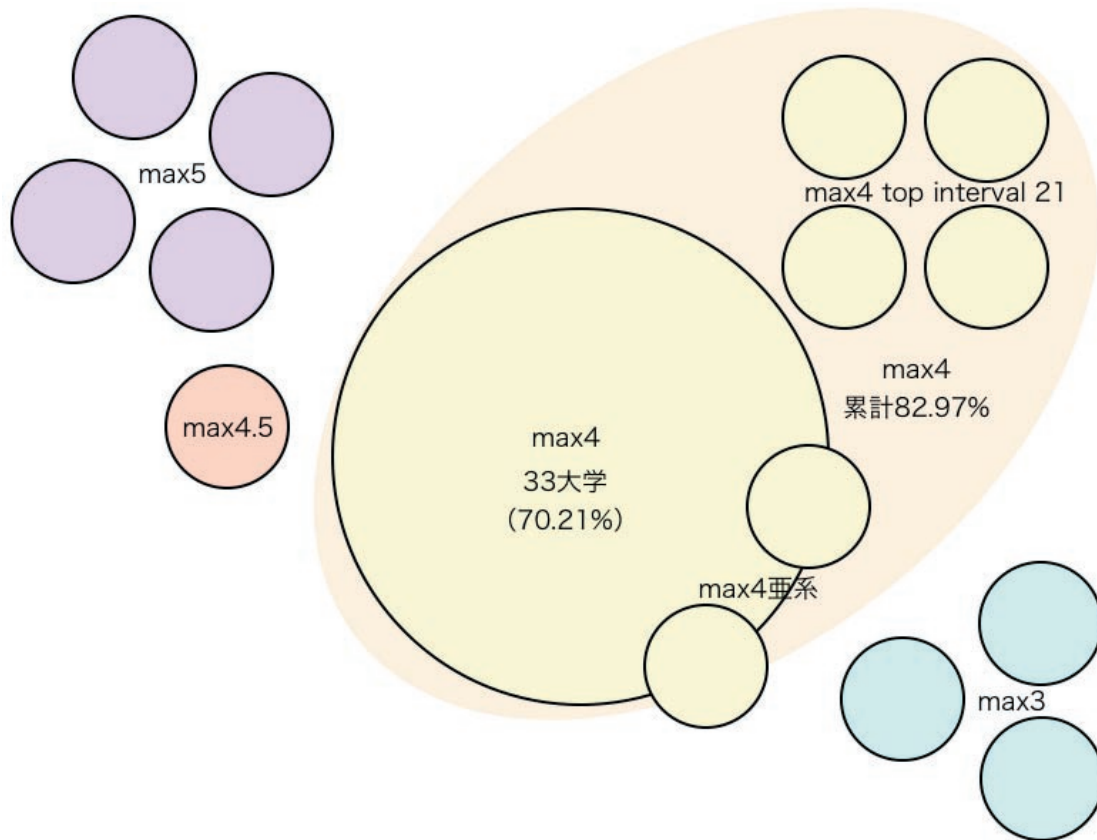


Fig. 2-1 レターグレードと成績評点区間、および GP のあいだの関係。max は GP 最高点を示す。したがって、max4 は GP の最高点を 4.0 にしている大学を示す。小さな円はすべて 1 大学の存在をあらわす。よって、GP 最高点 5 の大学は 4 機関あることになる。それぞれ独立しているのは成績評点区間とレターグレードを介した GP との対応関係がおのの独自であることによる。

量るうえでも、大いに役に立つ。反対に、入学難易度が高いことで知られている大学の学生であっても、その GPA の値が大方の大学で不合格ラインにしている 2.0 付近であった場合、同様にそこに一定の普遍性をもった行動特性のあらわれを見て取ることができるだろう。

とくにこれらは入学時偏差値のみをもって人材を測るわけではないほとんどの就職時の企業採用担当などにとっては、より読みとりやすく実態性に富んだ情報として活用されるはずである(多様な人材を求めることは企業の常識だが、その常識の意味は入学難易度の高い少数大学の GPA 値において多様な人間たちという意味ではなく、多様な大学にわたってできるだけ高い GPA 値をもつ人間たちという謂いであるだろう)。また、こうした観点が社会的に定着していけば、いわゆる不本意入学をした学生にとっても、その後の学修行動の取り方次第では卒業時にいくらかでも評価されうる道が開けているという希望が広がることになる。むろんこれは就職採用時のみならず、大学院入試や編入学などの機会にも志願者の入学後の遂行予測を知るためには単発的な試験や面接よりも GPA の方がずっと信頼性の高い情報と

なるであろう。たとえば、編入学を考えると、高い GPA をもった編入学希望者がいればむしろ問答無用に確保するほどの方針をもつことが自大学の教育環境改善に大いに資することになるはずである。同時に退学勧告を制度としてもつことはおいておくとしても、成績低迷を伴う休学者や休学状態の学生には退学を促していくうえでもコンセンツの採りやすい判明な指標として GPA は役立つことになる。

つぎに成績評点区間と GP との対応についてみる。GP 最高点を 4.0 にしている標準タイプの GPA を運用している大学のなかでも大勢を占めているパターンが成績評点区間を 100 点満点で上位から 100-90、89-80、79-70、69-60、59 以下の 5 区分にして、順に 4.0、3.0、2.0、1.0、0.0 の GP を適用しているケースである。この方式が GP 最高点を 4.0 としている範疇内では 84.61%、調査対象全体でも 70.21% を占めている。この区分に対応するレターグレード表記については S、A、B、C、D、あるいは秀、優、良、可、不可という表現が目立った。他に末端部分については多様で、S を AA、A+、あるいは O A にするとか、D を F、あるいは E にするなどの表現が認められた。GPA 制度においてレターグレードの表記についてはさしたる意味をもたないので、従前の成績評価方法との関係も反映させながら、大学によりさまざまな表記がとられているということだろう。

GP 最高点を 4.0 にしている大学で、別の成績評点区間対応をとっている大学は 6 機関あった。そのうち 2 大学(室蘭工業大学と桜美林大学)は上記の方式の亜系ともいえるべきものであった。すなわち、室蘭工業大学は基本的に上記の方式のとおりだが、成績評点区分 59 点以下の不可は GP をつけず、よって GPA の算定に含めていない。このようにした経緯は定かではないが、この場合、後述するように、GPA 制度の基本理念に沿わないことになる。ただし、この点を同大は今後改善すべき課題にしていることが付記されていた。

桜美林大学の場合は成績評点区間とレターグレードとの対応に規定がなく、それを科目担当教員の裁量で決めている。教員からの成績は A、B、C、D、F のレターグレードで提出され、それをもとに 4.0 ~ 0.0 までの GP を対応させている。教員は自分の用いている成績評点区間とレターグレードの対応関係、ないしレターグレードの評価基準を個々にシラバスに明記することになっている。ただし、当調査の時期に合わせて同大学のシラバスを閲覧したかぎりでは、これが必ずしも徹底されていなかった。

GP 最高点を 4.0 にしている大学で、別の成績評点区間対応をとっている残りの 4 大学(神戸海皇女子学院大学、徳山大学、福岡教育大学、横浜国立大学)は最上位の成績評点区間(レターグレード A の範囲)を 100-80 にしている。このパターンは GPA 制度を導入していない大学ではしばしば認められ、いわば大学の成績評定における慣例のひとつといってよいだろう。だが、GPA 制度の導入に伴って、その等差数列の度量衡に沿うべく*2 多くの大学で

は最上位の成績評点区間を2段階にわけ、対応してレターグレードもそれまでのAや優を超えたSとかA+とか秀といったグレードを新設するのである。これら4大学ではその調整をせず、従来の成績評点区間とレターグレードの関係を維持したのだろう。これはGPA制度を導入するにあたり、導入以前につけられた過去の成績のGPA換算を考えると多くの大学を悩ますところである。GPA制度を導入する以前の成績には適用せず、新入学生から適用すると割り切ることができれば、この点はクリアになるのだが、それができない場合はこの4大学のように折衷型となりがちである。

だが、その折衷の結果、各大学はまちまちのGPとレターグレードの対応を取ることになる。たとえば、神戸海皇女子学院大学では成績評点区間100-80をAとし、GPは4.0、つぎに79-70をBとし3.0、69-60をCとして2.0、そして59以下はDで不合格、よってGPは0.0となる。つまり、GP1.0はアベレージの算定結果としてはありえても、個別の評点としてはないという方法をとっている。

徳山大学の場合は100-80を優として4.0、つぎに似た幅の79-60の区間を良として3.0、可の幅を少なくして59-50としこのGPは1.0、49点以下が不可でGP0.0である。したがって、このケースの場合はGP2.0という個別評点がない。もともとGPA評定のほとんどの方法には尺度変換に根源的な問題(半田,2005)が孕まれているのだが、このケースにはそのことがあまりにも明示的に現れ出ている。

福岡教育大学の場合は、100-80が優で4.0、79-70が良で3.0、69-60が可で2.0、59点以下は不可で不合格、しかしGPは等間隔を維持し1.0としている。GP0.0は未受験や無資格受験による不合格の場合に与えられている。このように不合格判定の得点をとりながら0.0を上回るGP得点を付与するという方法は、GPA制度の基本理念に合致しない。

この基本理念とは単位の意味の実質化である。これまでの大学の成績評価においては単位の意味は活かされておらず、卒論のように8単位や10単位であろうと、体育実技のように1単位であろうと、結局はレターグレードの成績であらわされるので、学修のアウトカムは学修負荷に連動しているはずの単位数とは無関係に等価の成績証明に帰していた。つまり、単位の意味は成績において無に帰していたのである。

また、履修可能な限りの単位を履修し、その結果として不可が増えても、不合格は成績の証明としては記載されないことが普通なので、安易な過剰単位履修が促進され、結果的に授業環境が悪化するという問題も生んでいた。これに対してGPA制度では成績に単位数を乗じて履修総単位数で徐するという手続きをとることで、単位数の意味を成績に直接反映させ、履修責任も自然に促されるようになっていく。したがって、前事例のように不合格科目に正の数のGPを付与することは、このGPAの基本的なイデーに抵触することになる。仮

に GPA を単に成績の総合的な平均値をとる手段であると解釈してしまうと、それがもつ理念は生きてこなくなるのである。

横浜国立大学の場合はおそらく福岡教育大学と同じように過去の成績評定基準との整合性を考えて苦慮したものとみられ、微妙な対処方法がとられている。すなわち、優の成績評点区間を 100-80 とし、GP4.0、以下「可」まで 10 点刻みにしている。ここまでのところは福岡教育大と同じだが、59 以下は 2 段階に分け、59-50 を「準可」とし、GP として 1.0 を付与、49 以下を不可として不合格、GP0.0 としている。この特異な「準可」とは「条件付き合格」とされ、合格ではないが再履修を認め、再履修後の成績がつくという仕組みである。同大では別に GPA において 2.0 未満を不合格と規定している。そのため、準可の GP1.0 に対しては再履修対象ということになっているわけである。再履修の規定はまた問題を含んでおり、ここでは文脈が違うので深入りは避けるが、この場合でいえば、50 点台という微妙なレンジでは再挑戦の機会があって、それを下回ったり、上回ったりすると、そのグレードに固定されてしまうという決め方の妥当性に関する問題が浮上するだろう。

つぎに GP の最高点を 4.0 以外 (5.0、3.0、または 4.5) にしている残り 2 割弱の大学についてみる。まず 5.0 にしている大学は 4 大学ある。GP 最高点を 5.0 にすれば、当然それを 4.0 にしている標準型とのあいだで GP が全体で 1.0 大きくなる。そうした差異の発生よりも、GP を考えるうえでその値が示す成績評点の代表値をどのようにみるかという基本的な観点を優先した結果であろう。

当調査で現行の GPA 制度の実質的な標準型とみなすことができた GP 最高点 4.0、評点区間 59 点以下 0.0 という体系の基本的な考え方は、合格成績評点区間の 100-60 のあいだを便宜的に 4 区分し、その区間に 4.0 以下の GP 整数値を対応させるというシンプルな考え方をとっている。だが、少し慎重にみると、これには手荒なところがある。最上位区間だけが評点レンジ 11(100-90) でそれ以外はレンジ 10(たとえば、89-80) になっていて、GP における 4 等分と成績評点区間は厳密には対応がとれていないからである。換言すると、この方法は 60 点を 1.0 の基点とし、それ以下は不合格で 0.0、70 点以上になれば 2.0、80 点を上回れば 3.0、90 点に達すれば 4.0 とみていることになる。だから、本来は 100 点に達した場合、5.0 になってしかるべきであるのに、この点は無視されてしまっているのである。

もともとこのような明示的な固定間隔の評定幅をもった評価は心理学の行動理論でいう強化スケジュールの固定間隔スケジュール (Fixed Interval Schedule) に特有の FI scallop、すなわち強化後 (目標基準達成後) の反応休止 (純粋な行動理論では嫌うが一般的なことばで言い換えれば、反応動機の停滞) と、つぎの強化 (目標基準) への接近に伴う反応頻度の加速 (反応動機の増大) に類似の行為傾性をもたらすと推測できる。つまり、60 点付近に

該当するような場合は GP1.0 の確保をめぐる努力が動機づけになるが、パフォーマンスが 60 点台をほぼ予測できるときはモチベーションが低下し、70 点台付近を予測できる場合は GP2.0 に向けての動機が再び強まるというわけである。ところが、最高レンジにおいては 90 点以上であれば、すでに GP は上限ポイントの 4.0 に達してしまうわけだから、成績評点において満点（ノーミスを目指す）を目標とするような動機づけは失せてしまう、というよりもこの制度によって損なわれることになる。したがって、論理的にも心理的にも、最高点 4.0、合格評点区間 100-60 の GPA 標準型では 100 点にかぎり GP5.0 として然るべきなのである。

こうした点からすれば、GP 最高点を 5.0 とする GPA 制度自体は決して特殊な形式とはいえない。だが実際、GP 最高点を 5.0 にしている 4 大学の成績評点区間とレターグレード、GP の対応をみると、それぞれのケースにより変換対応関係が微妙に異なっており、必ずしもすべてがこうした背景を引き受けた対応をしたわけではないことが読みとれる。

まず、大阪電気通信大学は成績評点区間 100-90 を GP5.0 とし、以下 10 点刻みで 69-60 までを GP2.0、それ以下を 2 分し、59-30 を 1.0、29 以下を 0.0 としている。59 点、GP1.0 以下が不合格である。レターグレードは GP4.0 以上を A、3.0 を B、2.0 を C、1.0 以下を D としている。共愛学園前橋国際大学は同様に成績評点区間 100-90 を GP5.0 とし、以下 10 点刻みとし 59 点以下を不合格、この部分の GP を 1.0 としている。すでに述べたように不合格単位に正の数の GP を付与してしまうと、GPA が有する基幹特性は活かされないことになる。愛知県立大学の場合はこの点で悩ましい対応をとっている。すなわち、前例と同様の GP—成績評点区間対応をとり、69-60 点を GP2.0 としたのち、59-0 点のレターグレード D の不合格については GP0.0 としている。つまり、評定上は GP1.0 が存在しない形式をとっているのである。

もう 1 大学、西南女学院大学は、成績評点区間 100-90 点を GP5.0-4.0、89-80 点を 3.9-3.0、79-70 を 2.9-2.0、69-60 を 1.9-1.0、59-0 を 0.0 とし不合格としている。レターグレードは優を上位 2 階級に対して付し、順に優、優、良、可、不可である。この方式は上記他大学と大きく様相を異にしている。すなわち、GP 算定に際しては $(\text{成績評点} - 50) / 10$ という算出式を用いて事実上、先に述べた GP 算定における成績評点と GP との対応の不均衡の問題を解消しているのである。この方法を用いれば、成績評点における 1 点刻みの差異がそのまま GP の 0.1 刻みの差異に変換され、成績評点での差異の可能性が公正に GP の差異に写像されることになる。なお、この場合、成績評点 59 点以下の GP1.0 未満は 0.0 とする。実はこの特殊例にみえる方式が GPA 制度を適正に運用していくうえでは基本となるべき方式であり、不可欠とさえいえる。だが、この方法で運用しているのは、当調査の範囲ではこの西

南女学院大学とつぎの GP 最高点 4.5 にしている同志社女子大学だけであった*3。

その同志社女子大学で用いている GP 算定式は $(\text{成績評点} - 55)/10$ である。その結果、GP 最高点は 4.5、合格ボーダーの 60 点では 0.5 となり、0.5 未満を 0.0 としている。このケースは何やら中途半端な算定式を用いているようであるが、結局、成績評点 100-90 点で GP は 4.5 ~ 3.5、89-80 で 3.4 ~ 2.5、..... になるという対応をみればわかるように、GP 最高点を 4.0 とする GPA 制度の標準型への互換も考えて、なお GPA 制度をよりの確、適正に運用していくことを考えれば、この算定式の方が前述の「 $(\text{成績評点} - 50)/10$ 」より妥当性が高いといえるわけで、おそらくそうした判断のもとで運用されているものと思われる。

こうした妥当性の高い GPA 算定方式の運用がごく一部の大学でしかなされていないという現状は、GPA 制度がその過去は長いとしても、一般化に向けた本格的な運用については発展途上の未熟な段階にある実態をよく映し出しているといえるだろう（ここでいう妥当性は現行のほとんどの GPA 制度が宿している尺度変換におけるカテゴリ-錯誤の問題を踏まえば、ますます強調されることになるが、この点については第三部に譲る）。

同時に、ひとつの単純な式を用いるだけで解消する問題が 9 割以上の大学で見過ごされたままに運用されている状況は、日本の大学における成績評価や単位制度の問題がその教育の日常と基幹にあるにもかかわらず、いまだ表層的な部分での関心しか払われていないことと、そのことも相まってこの種の制度については話題の先行例を無反省に踏襲している状況があらわになっているといえるだろう。こんにちの日本における大学の危機とはまさにこうした態様を根にして発生しているように思われる。

最後に GP の最高点を 3.0 にしている大学、3 機関についてみておこう。いずれも成績評点とレターグレード、GP との対応のさせ方は異なっている。まず、名古屋商科大学では成績評点区間 100-80 点を GP3.0、優とし、79-70 が 2.0 で良、69-60 が 1.0 で可、59 点以下が 0.0 で不可である。これは GPA 制度を導入していない多くの大学にみられるレターグレードと成績評点区間の対応であり、そこにそのまま GP を当てはめたかたちである。

最近になって GPA 制度を導入した大学では、それを機会に最上位得点区間を 2 分し、GP の 4.0 と 3.0 を振り分けることが多い。だが、同大は 1977 年の時点で GPA 制度を導入しているから、その当時の慣行として多くの大学で用いていた成績評価区分に沿って GPA を適用し、その原型が受け継がれてきたということだろう。そのことを裏付ける事例として、ほぼ同じ時期に GPA 制度を導入した東京神学大学もやはり GP 最高点は 3.0 になっている。同大では 100-90 点を 3.0 で A、89-85 を 2.5 で A-、84-75 を 2.0 で B、74-60 を 1.0 で C、59 点以下を 0.0 で D の不合格としている。成績評点区間の幅がまちまちになっている点が不思議である。長年の運用に基づく経験則により調整されてきた結果かもしれない。

松本大学も GP の最高点を 3.0 にしている。この大学は 2002 年に短大母体から開学した新興大学だが、GP の最高点は 3.0 としている。成績評点区間との対応はなく、教員の裁量で成績は優、良、可、不可 4 段階のレターグレードで出され、それを GP3.0～0.0 の整数に対応させる。この方法は桜美林大学と同様である。結局、成績評点区間と GP 間の対応規定がなくレターグレードとの直接対応だけで処理している大学はこの 2 大学で、当調査の範囲では全体の 95.74% の大学が成績評点区間とレターグレード、GP の 3 者対応を規定していたことになる。

2-3-4 科目の合否判定基準

前述したように、当調査では全体の 95% 以上の大学が成績評点区間とレターグレード、GP の 3 者対応を規定していることがわかった。その対応のさせ方は多様だが、科目の単位取得を認めるか否かを決定する合否の判定基準になる成績評点（それは GP ではほとんどの場合、0.0 になるか否かの基準でもあるわけだが）は GP の最高点や区間と GP との対応いかによらず比較的一様であった。その成績評点ボーダーラインは全体の 91.48% の大学が合格点を 60 点以上、59 点以下を不合格に設定している。

これと異なる基準を設けていた大学は 4 大学、そのうち 2 大学（横浜国立大学と徳山大学）は 50 点以上を合格、49 点以下を不合格としていた。残り 2 大学は前項の最後に示した桜美林大学と松本大学で、成績評点での合否基準をどこにおくかは各教員の判断に委ねている。

GPA 制度の運用にかかわらずみれば、上記 2 例のように成績評点 49 点以下を不可とし不合格としている例は恣意的に少しあつた範囲でも、信州大学の一部（山本, 2002）、東京大学（優 100-80、良 79-65、可 64-50、不可 49-0、ただしこれは全学部に共通して的確に運用されているかどうかは不明瞭なデータ）、学習院大学、長崎総合科学大学、北海道情報大学などに認められ、また過去にはしばしば認められた基準であり、決して特異な基準ではない。

だが、上記の結果からいえば、とくに GPA 制度を導入するにあたっては他大学との互換性にも配慮しつつ、60 点以上を合格、59 点以下を不合格とする基準を採用する傾向があるといえるだろう。ただし、GPA の算定方法をめぐる問題と同様、ほとんどの大学で採用している基準がそれゆえに妥当性があるというわけではないことは現況の GPA 制度の問題として留意すべき点である。

2-3-5 GPAの算定方法

グレードポイントアベレージとは何か、という説明がなされる時、この字句どおりに語り直し、要するに優、良、可、不可といったレターグレードを数値に変換してその平均値をとったもので、学業成績の平均をあらわす、といった要約がなされることがある。このかぎりではまさに取得した成績一覧のグレードポイントを合計し、履修した科目数で割ればよいだけの話である。このような操作であれば、これまでもほとんどの大学で、限りある数の奨学生や成績優秀な特待生などを選抜する際におこなわれてきたはずである。また、「物産と商事の学内推薦基準は優の数が40個以上だから半期で評価の出る語学で稼ぐべし」などといった逸話は(通年科目が標準であった時代の)何十年も前からあったことで、その類の話の延長にすぎない指標ということになる。

実際、GPの総和を履修科目数で除してそれをGPAとしている大学もあり、今回の調査ではその数7大学、全体の14.89%が該当した。だが、実際のところ、この方法では履修に伴う従前の諸問題が解決されず、GPA制度がもちうるイノベーティブな特性は生きてこない。たとえば、この方法ではGPAの点数を上げるために、学生は必要以上に多くの科目を履修するようになるだろうし、できるだけ効率よくポイントのとれる科目に履修が傾きがちになるだろう。履修したものの負担が大きいくわかってくると途中で放棄するケースも増えるであろう。よって、これらに対処するために科目ごとに履修数を制限したり、履修科目数の上限を設定したり、放棄にペナルティを課すといった手荒な諸策を個々に講ぜざるをえなくなる。だが、学習心理学の知見が昔からあきらかにしているように、そうした制約事項や罰則制度の網を次々に張って行動を制御していくことは簡易で表面的な即効性がある反面、慢性的には学生の学修を他律化し、意欲の全般的な減退をもたらすことになる。最近の大学環境がおしなべて学修意欲の沈滞ムードにさらされている状況からすれば、それを後押しするような施策は考えものである。

もともと大学における学業成績は基準の曖昧なレターグレードの一覧において、その全体的な傾性をもって修めたことがらの徴となすような性質のものであった。だから、それを数値化して、平均するような処理には馴染みにくい面をもっていた。それでもその無理をいわば合理化して、合理性の利点を発揮させようとするならば、そこにはその指標の合理性の意義に相応する慎重な配慮が求められてくる。つまり鋭い刃物を使うのだから、安易に使えば、次々と防御策や使用細則をフォローすることになり、本来の切れ味を殺してしまうことになる。

GPAの本質的な機能は何か

こうした背景から GPA 制度を見直すと、この制度が科目履修や成績評価をめぐる現代的な問題群を総合的に解決していく機能をもっていることに気づく。したがって、その効能的確に活かすという観点から、この制度を適用、運用していくことがもっとも肝心なところになる。その点からすれば、GPA 制度は単位の実質化、すなわち履修と学修において科目に付与されている単位の意味を実際に機能させるためにこそあるといえる。

その機能は科目の成績に単位数を乗じ、その総和を履修総単位数で徐することによって発揮される。この単純な操作が成績総和を履修科目数で徐すことと決定的に異なるのは、

- (1) 科目による単位数の違いに意味が生じる。科目の単位数にかかわらず成績は科目のレターグレードによって表出されるというあり方とは大きく異なることになる。
 - (2) その結果、学修期間の長さに依拠して大きな単位となっている科目(卒業研究、課題研究など、大学によってはこれに 16 単位充当しているところもある)に対する学修動機づけが大きく高まる。
 - (3) 履修した科目の放棄はその科目の単位数が残って除され、GPA に大きく影響するため安易な履修や怠学に対して自己制御が働く。
 - (4) 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ので自己制御される。
- といった機能が発揮されることにある。

つまり、履修に伴ってどの大学でも共通して抱えている諸問題に対して個別の規則や規制を設けることなく、GPA 制度が学生自身の自己責任のもとでの制御力を発動し、問題を自然に解決していくことが期待できるのである。

このことから、GPA の算定には各科目の GP に対して当該の単位数を乗じて、その総和を履修総単位数で徐することが肝要なのである。当調査ではこの基本様式に則り GPA を算定している大学が全体の 85.10% を占めていることが確認できた。

GPA と不合格科目

上記の GPA 機能を十全に発揮させるには不合格科目の GP を 0.0 にすることがだいじなポイントになる。これにより、GP に単位数を乗じた値は単位数にかかわらず 0.0 となり、他の科目との GP 総和が履修単位数総和で除されるので、不合格科目についてはその単位数だけが GPA を求める徐算の分母として加わることになる。

多くの大学ではこれまで不合格(不可)になった科目は、あえてそれを証明する意味に一元的な答えを見いだせないため成績証明書には記載されずにきた。趣旨からすればそのこと

は今後も引き継がれるだろうが、GPA の値は総合的な学業遂行の証として成績証明書に記載されるはずである。だから、その得点のなかには不合格になった科目の影響が織り込まれることになる。これによりたとえば 10 科目が A で不合格科目がなかった学生と 15 科目で A をとったものの不合格科目が 5 科目あった学生を比べたとき、これまでの成績証明書であれば両学生ともに 10 個の A が記されているだけだから、見比べて特段の差異は認め得ないだろう。だが、GPA を算定すれば、(いずれも 2 単位科目で A の GP が 4.0 であったとすれば) その値は前者が 4.0、後者が 3.0 になる。10 科目履修してひとつも落とさずパーフェクトであった学業と 15 科目中の 10 科目的中という学業の差異が明確に表現されるわけである。成績証明としては従前のものより明らかに的確であろう。

こうしたことから、学生においては履修と学修にこれまでよりも責任と慎重さが伴うようになると期待できる。むろん、このためには不合格科目の単位数が GPA 算定に組み込まれる必要がある。実際、調査の結果をみると 85.41% の大学でそのようにしており、この点の機能はほぼ活かしていることが確認できた。他方、不合格科目を GPA 算定に組み込んでいない大学も 7 ケース認められた。そのうち 2 大学では科目数ではなく単位数を基準に GPA を算定しているケースであった。

なお、不合格科目を再履修し、その結果、合格となった場合の扱いについては、不合格科目を新たな GP で置き換えたり、置き換える場合に新たな GP の上限を設定したり(再履修の合格は GP 最高点より 1 ポイント下回る点を上限とするなど)、再履修合格により不合格になった履歴は帳消しにするが再履修した科目の GP は GPA 算定に組み込まないなど、大学の方針により多様な方法がとられている。だが、これらの対処をみると、いずれも従前の成績評価の慣例や観点が引きずられており、GPA の特性が理解され、活かされていないことが映し出されているようである。端的に言えば、GPA 制度のもとでは不合格であろうと合格であろうと可能なかぎり無限回の再履修を可能とし、実質的な学修経験の積み重ねによって成績改善を促すことが奨励されてしかるべきなのであり、そのことに対して準備されている制度であるといえるからである。つまり、再履修による成績改善、還元すれば失敗を基礎に成功に導くことに開かれていることが GPA の機能特性なのである。

従前の成績評価における通念からすれば、再履修合格とは一種の救済の意味が含まれていた。そうした含意の背景にあったのは大学が起源的に宿していた家族的組織特性における典型的なパターナリズムであり、それがとりわけ露呈しやすい成績評価にあわれていた一面がある。このエートスをそのまま延長して考えるなら、一度不合格であった科目が再履修で合格になった結果は例外的な措置であるから、他の「正規の」GPA 換算に組み込むのは不適切という見方もでてこよう。実際、そのように対処されている場合が多いはずである。だが、

この対処は GPA 制度そのものがもっている理想的背景からすれば、必ずしも相性をよくするものではない。つまり、再履修により改善的に取得した GP は端的に現況の学業パフォーマンスをあらわすものとして、何らの制約を施すことなく GPA に組み込むことが妥当である。GPA はあくまでも履修したすべての科目の単位数と成績が算定に組み込まれていく仕組みであるから、再履修による成績改善は GPA の改善に確実に反映されるが、だからといって過去の成績が帳消しになるといったことは GPA の考え方を侵犯するものであって余計な配慮である。GPA では履修した結果の痛みは、それなりに背負っていかざるを得ないことになっており、それが効能のひとつである(たとえば、一度不合格で GP0.0 となると、再履修で GP4.0 になっても初回履修の成績は履修した成績にかわりなく GPA 算定に組み込まれるから、当該科目についての GPA は算定上半減し 2.0 になる。こういうことはしないと思うが、翌年、もう一度同じ科目を履修し GP4.0 をとれば当該科目だけをみるとその GPA は 2.6 に改善される。つまり、無限回に再履修をすれば 4.0 に漸近するが初回履修で 4.0 をとった成績に一致するには至らないのである)。

したがって、再履修の場合は当該科目の以前の GP に重ね書きするとか、その場合、獲得できる GP の上限に制約を設けるとか、GPA 算定には組み込まないといった(従前の成績評価の仕組みにありがちであった)細則は無用な配慮なのであり、そうした処方に込められている意味は無限回再履修による成績改善をごく自然のこととして組み込んでいる GPA 機能のなかにはじめから織り込まれているのである。

GPA と他大学取得科目

つぎに、他大学で取得した単位認定科目の扱いであるが、これを GPA 算定に加えている大学は少なく、全体の 14.00%、加えていない大学が 86.00% で大勢を占めた。但し書きとして、系列大学をもつ私立大学で取得した単位については含める大学(立命館アジア太平洋大学)や当該大学に入学前に取得した単位は含めないが、入学後留学などで取得した分は学部により含めていることもある大学(中央大学)などの例があった。

GPA 制度の機能的特徴として、しばしばこの指標が国際的に通用し、また外資系企業に就職する際に学力を証明する指標になる(e.g., 成蹊大学, 2003)といった説明がなされることがある。だが、これは多分に誤解を招く説明であろう。現実にはこの制度に対する「認知」が米国やカナダなどでは通用するという話であって、指標の「値」そのものが無条件に通用するわけではない。このことはこの国内の互換状況をみてもあきらかであろう。大学が異なれば成績判定の基準は互換不能なほど異なるという認識が強くあることが、他大学で取得した単位認定科目を GPA 算定から除外している大学 86.00% という数値に明白にあらわれて

いる。したがって、これが海を渡ったり、外資系企業の門をくぐるとたちまち標準化した指標としてその値が通貨になるという話は、かえって GPA に対する信用を不安定なものにしてしまうだろう。

ただし、では GPA の値の意味が現状のように一大学内部に閉じこめられているということがこの指標の本質であるか、と問えば、これは GPA 制度そのものの日本における一般的な受容がごく最近の出来事であるために、その過渡的な状況のなかでの認識不足の面がたぶんにあらわれている結果とみることもできる。

すでに触れたように、どのような大学であれ、GPA 最高ポイントに近いパフォーマンスをもって卒業した学生は、そこに共通の行為特性を読みとることができる。それはたとえば求人企業にとっては人材資料として大いに参考になるデータである。これまでは就職に際して大学における成績はそれほど大きな意味をもたなかった。レターグレードで示された成績証明一覧を相対的かつ適正に比較することは困難であったからである。そのため、それよりも面接と個々の試験を頼りにしてきたわけだが、この方法では当該人物の中長期にわたる行為特性を検討することができないという難点があった。実際のところ、大学4年間の成績はそれを推し量るうえで大学間格差を超えて重要な指標となるわけだが、GPA はその点で大いに有益な情報を提供することになる。少なくともまじめにこつこつ、ミス少なく確実に成果を出し働いてくれる人材を求めている企業ならば、入試が難しい大学を卒業合否ボーダー付近の GPA 値で卒業した学生よりも、別の大学の GPA 値の高い学生を大いに歓迎するにちがいない。

そういう意味では大学の成績評価において、GPA 制度が一般化する流れにある現在、やがてこの指標のもつ意味合いは今よりもずっと質的互換性のあるものとして通用するようになるかと予測される。それに相応して、大学間での互換性も今後、高まっていくとみることができるだろう。大学がどこであるかによらず、真面目に授業にのぞみ、的確に成績をとる学生が大学間を移動してまで受講してくれるような環境はこの先、ますます歓迎すべきことになるはずである。

GPA と卒業要件

つぎに教職科目など卒業要件単位に含まない科目の扱いについて試みる。これを GPA 算定に組み込んでいる大学は全体の 44.68%、入れていない大学は 55.31% で、数値のうえでは後者がやや上回った。だが、大差とはいいがたくこの処理にあたっては見方が二分されている。

GPA の利用法としてその値に卒業資格の判定基準を設定することもある。実際、今回の

調査では数は少なかったが3大学(全体の6.38%)で卒業資格基準に一定の値のGPAを定めていることがわかった。こうした大学では当然、卒業要件単位に含まれない科目はGPA算定に組み込んでいないはずであると思われたが、この3大学のうち、2大学ではそれらをGPA算定に組み込んでいた。これは卒業要件にならない科目をもって卒業資格基準を測っていることになるから、論理的には不整合でダブルスタンダードを設定してしまっていることになる。

また、少なくとも大学設置基準に準拠するかぎりでは卒業の要件は124単位以上の取得であり、その成績については問うていない。したがって、この点でGPAの値を卒業資格に関与させることは卒業資格をめぐる争議を喚起する危険性を孕んでおり、検討を要するところである。

ただし、卒業要件単位に含まない科目をGPA算定に組み込むこと自体には十分な妥当性がある。それは学生の自主的判断のもとでの積極的、自由な科目履修を促し、その成果を適正に評価していくためにも積極的に肯定される場所である。だいたいな点は、上記のような不整合に対するチェックである。

GPAと自由科目履修

つぎにこれに関連するが、学生の自主的、積極的な履修を促すという意味では、他学部、他学科、他大学、他機関の科目履修に柔軟な体制を整備していくことが求められるだろう。こうしたいわゆる他流試合的、非日常的な場での科目の履修は、多分に冒険的な性質をもつ。良い成績を修める自信はないが、関心があり、新たな何かを得たいという逍遙、探索的気分で履修することもあるだろう。

今回の調査ではそうした場合に学生の申請により、履修時にあらかじめGPA得点算定から除外できるような仕組みがあるかどうかを尋ねている。その結果、そうした仕組みがある大学は現状では3大学(全体の6.38%)にとどまっていることがわかった。具体的には桜美林大学で所属学科の主専攻、副専攻、資格に関する科目以外について20単位まで事前の申請により算定から除外が可能(成績は「合・否」の判定にする)。明治大学では学部ごとに異なるが、たとえば3科目まで可能。具体的記述はなかったがもう1件は京都橘女子大学(現・京都橘大学)であった。その他の9割以上の大学にはこの仕組みがなかった。

この点でもっとも前向きに対応している桜美林大学の場合、実際にこの仕組みを利用している学生は想像されるよりも少ないようである(高村,2003)が、むしろそれは科目履修の自己決定性にかかわる観念が浸透していないためとみることもできるだろう。GPA制度のだいたいな理念のひとつは罰や規制の網を外し、学生の自己決定、自己責任にもとづく履修を

基軸にしていくことにある。これにより今後の大学における最大の課題のひとつである学生の学修に対する意欲やモチベーションを高めていくことが図られる。そのためには GPA 制度の導入と運用を契機に、科目履修そのものにかかわるこれまでの多くの通念を前向きに変えていくことが求められる。

2-3-6 GPA と相対評価

GPA 制度は原理的には科目間での成績評価の分布に大きな差異がないことを前提に総合的な算定をおこなうことで成り立つ。だが、この前提の成立が不可欠であるとすれば、実際の運用は困難であろう。現実には科目間での成績評価の分布に差異があることを当然とする状況から出発せざるを得ないはずである。では、GPA の機能は活かさないかといえば、そうではない。GPA を適用することで科目間の成績評価のばらつきという問題を一元的な指標で顕在化させることで、いわば相対的な観点から著しいばらつきの問題を是正していく契機にできるからである。これは GPA の療法的機能とみることもできる。

たとえば、ある科目において履修生のほとんどすべてが最高評定のレターグレードになるようなことは、大学における成績では常識のひとつとして認められてきた。それはほとんどすべての履修生がその授業の内容を十分に理解できた証としてむしろ歓迎すべき評価であるという受けとめかたもあった。また、A なり優という評価は相対評価のそれではなく、むしろ単位取得に値するか否かという観点での可否の合とあたる評価であるとする見方もあり、これも十分に許容されてきた。もとより専門知は規定のトレーニング的な学習とは異なり創発的性質をもつから、その成績に対して相対的な評価をすることに無理があるという見方もある。また、絶対的で大括りの評価を認める以上、一方で履修生のほとんど全員が合格基準付近の C なり可であるとしか認め得ないという評価も自然にありうることであった。

だが、こうした評価のあり方に対して、ほとんどが最高評価であるような場合に対しては努力による差異が報いられないことから学習意欲を減退させるものであり、ほとんどが低い評価であるような場合についても努力の過程があってもそれが報いられていないとして、逆の方向から学習意欲を減退させるという批判がある。また、授業のあり方として前者は授業内容が平易にすぎることであらわし、後者は反対に難解にすぎることであらわすものとして、成績にあり方が授業内容の改善を要請する指標として鏡面的に作用するようにもなってきた。また、教育力を教える力だけでなく、学習者を的確に観察し、その学修の程度を差異をもって読みとる力量も含まれると考えるならば、履修者の内部にそれを読みとれない結果は教育力不足をあらわすという批判もでてくる。

大学全入化の流れのなかで高等教育そのもののあり方は変容を余儀なくされている。端的に言えば、ほとんどの大学ではかつてのような一定水準の学力が保証された学生のなかでの大学教育は成立しなくなったということである。換言すれば、学問としてのあるべき水準ではなく、現実そこにいる学生の平均的な水準に授業の内容を合わせなければ授業そのものが成り立たなくなったということである。学生の多様性にあわせて授業の内容も多様化する必要もでてきた。いまや大学の授業とはこういうもの、というかつての言い分は、受講生に通用しなくなっている。それを通せば、まったくわけのわからないことを語っているだけと受け取られてしまう事態になっている。とすれば、成績評価は学生の成績を評価するという面のみならず、当該授業の内容水準のありようを評価するという面が浮きつつものとなり、むしろその意味が強くなってきている。SやAが多すぎることは甘いとか楽勝とか、といったことではなく平易すぎるとか、真摯に学生のパフォーマンスを評価する気がないということのあらわれ、CやDが多すぎることは厳しいのではなくて、難しすぎるとか、学生を適切に観察できていないという授業の側の問題をあらわしていることになる。

そうした観点からすれば、GPAは相対評価を前提として機能するというよりも、相対的な評価に向けて成績評価を導く機能を発揮するという面がますます強調されうる。ただし、それはGPA制度が圧力として相対評価に向かわせると語っているわけではない。大学教員であれば誰もが了解しているように、少人数の演習授業などでは可能であっても正規分布に沿ったような相対評価をおこなうことは教育効果や授業運営の観点からして必ずしも望ましいとはいえない。そうした性質をもつ科目はGPA算定から除外すればよいだけである。大学の授業ならではの特殊性が前向きに容認されることはGPA制度が導入されても変わることはないはずである。また、そのことはGPA制度の機能を損ねるものでもない。つまり、GPA制度は一律的な相対評価を前提にするわけではなく、その値のフィードバック効果によって相対的な評価が望ましい授業においてはそのように導く指標として有効に機能するということである。

実際、GPA制度の全般的な導入が始まってそれほど時間が経っていない現時点の調査結果では、GPAを全学統一基準で運用している大学のなかでも約7割の34大学(69.38%)では、成績評価に際してとくに相対評価を求めたり推奨したりしていない。結果的に絶対評価になっていて、その基準の置き方や各成績の分布の割合は教員の裁量に任されている。しかし、GPAは科目ごとにその指標の平均や分布を出していくことで教員にとっては上記のような授業効果測定に役立つ指標となるから*4、その運用の定着にしたがって予定調和的に相対的な評価の方向になびいていくことは推測できる。この点でも制度的な規制によって強いることなく、自己組織的によいかたちに結果していくことを期待しうるわけで、GPAの

すぐれた機能特性を認めることができる。

なお、相対評価にかかわる現況について残りの大学の反応は、全体の 12.24% が相対評価をすることが推奨されているが、一定の相対評価基準の指針はないとし、10.20% が相対評価をすることが推奨されており、一定の相対評価基準の指針があるとしている *5。したがって、相対評価の推奨がなされている大学は全体の約 2 割強ということになる。ただし、全学統一の完全な相対評価基準のもとで成績評価がおこなわれている大学はなかった。

2-3-7 GPA の用途

すでに GPA の機能的な意義とその活用についていくつか述べてきたが、実際に GPA の指標はどのように利用されているのだろうか。今回の調査では一般にその用途として考えられ得る 21 項目と、それに「その他」の自由記述項目を加えた選択肢を設け、回答を得た。その結果は Fig.2-2 に示したとおりである。

用途として最も回答が多かったのは「個々の学生の履修状況の把握や助言の際の資料として」であり、これとほぼ同様の意味合いをもつ「教育・就学上の指導をおこなう際に目安として」がそれに次いだ。これらはどちらもおよそ全体の 6 割の大学で GPA の用途としてあ

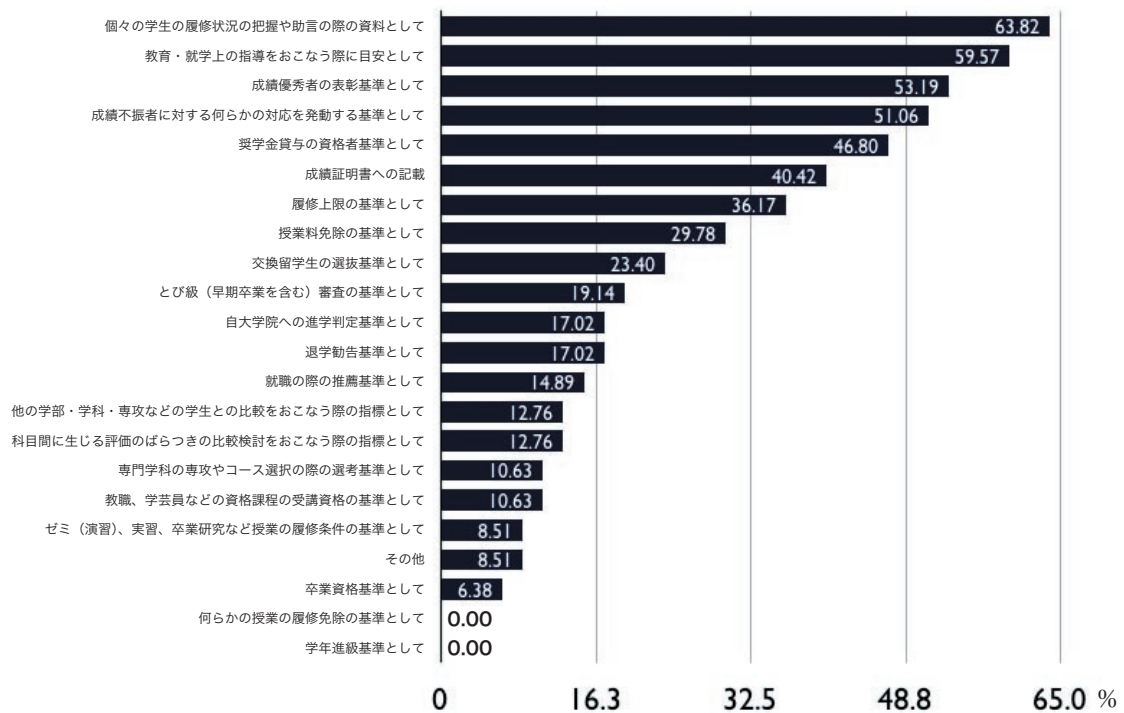


Fig. 2-2 GPA の用途

げられた。

全体の半数以上が回答した項目には他に「成績優秀者の表彰基準として」「成績不振者に対する何らかの対応を発動する基準として」がある。これらから GPA は学生の就学状況の定量的なモニター指標としてもっとも多く利用されていることがわかる。大学へのユニバーサルアクセス化が進み、かつての大学のように研究室単位での学生の帰属や定着が一般的でなくなってきたなかでは、多様な学生の就学状況、学修状況をこれまでとは異なった全学的な視座から把握し、必要に応じて適切なアドバイスをおこなったり、相談に応じられる仕組みが求められてきている。その際には、GPA がアドバイザーと学生双方にとって共通理解と納得のしやすい媒介指標として効果を発揮することだろう。

ところで、この学修・履修上のモニターないしチェックは、これまでの通念からすれば、大学側の仕事であると思われてきたはずである。よってここでいうアドバイスも基本的には大学側から発動されるものと解釈されがちである。だが、GPA 制度が1つの数値というわかりやすい共通コードとしてあり、それを基盤にして学修と履修を自己決定・自己責任の原則のもとにおくということは、このモニターもチェックも学生が個々に、いつでもどこでも的確かつ簡単に可能になっているという状況を指していることをいっているのである。だから、これまではモニターやチェックやそれに絡んだ対応の発動は大学側の責任であるかのように考えられてきたが、GPA 制度のもとではそれを学生個々に帰することができるのである。この制度がもつ本質的な機能に即するならば、アドバイスや相談システムの重要性は学生側からの求めに応じられる仕組みとして語られることになる。

それでもモニターやチェックによる連絡がまったく大学からなされないというのは、いかにもサービス精神に欠けているという見方もあるかもしれない。そういう判断があるとするれば、GPA 制度ではこれまでのあり方とは比較にならないほど豊富で精確なモニターとチェックをおこなえる環境になっていることを確認しておくことも必要だろう。しかも、それは過去データとの突き合わせにもとづく予測をもって、ほとんど人的介入なしに適宜、コンピュータから自動的に学生に種々の情報なり警告なりレスポンスを提供することを可能にするものとしてである。これによって誰かが成績一覧を見ては並べ替え、マーカーを引いては、なかなか通じない電話をしつづけるといった間違いとストレスを生み出しやすい仕事は無用となる。よりスマートかつ豊富にモニターとチェックのサービスを遂行できることになる。こうした GPA 機能の十分な活用を考えるなら、導入とともに、これを実現する情報システム体系を構築することがだいじなポイントになる。

ところで、学修上のつまずきをチェックする一方で、GPA が達成度の高いパフォーマンスを見いだすことにも利用されていることは、成績優秀者の表彰基準として活用している大

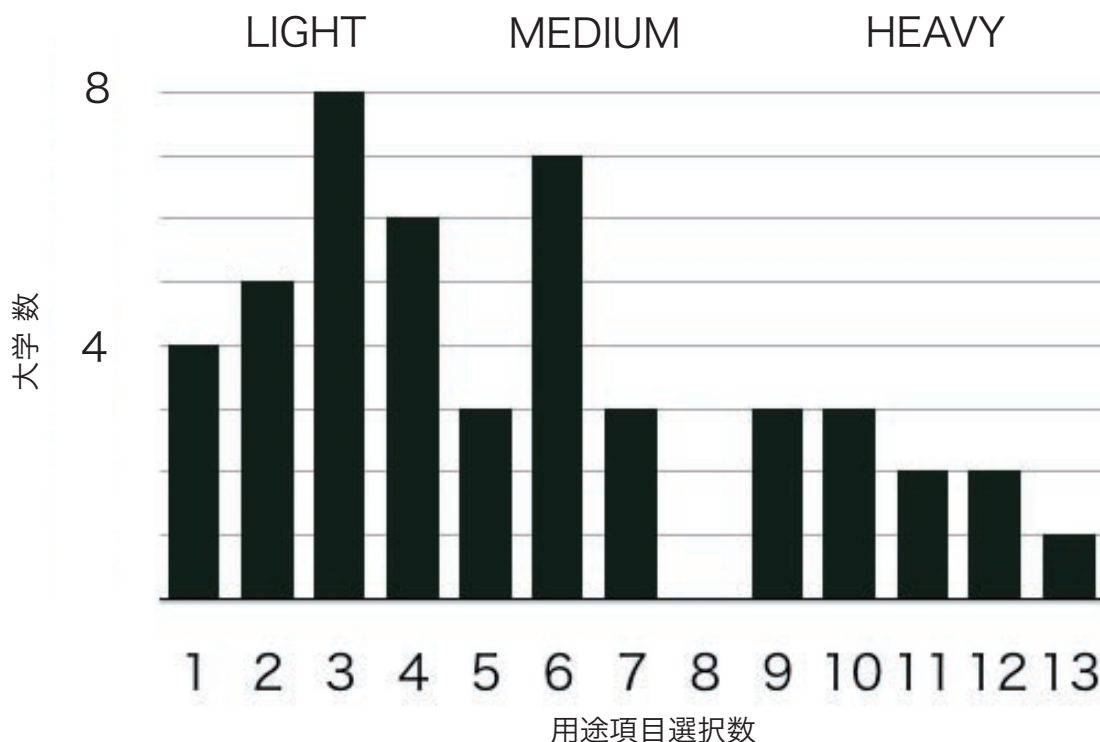


Fig. 2-3 GPA の用途項目に対する選択数別の大学数

学が多いことから確認することができた。同様の活用法として「奨学金貸与の資格者基準として」の利用もあるが、これも4割以上の大学で実施されている。

すでに述べたように GPA は単位の実質化を加味した総合的な評価の指標として、これまでの成績証明のあり方に、あらたな観点を導入するものであり、大学での学修の結果をこれまで以上に有効にあらわす値となる。したがって、この値が成績証明書に記載されることの妥当性は十分に高いと考えられる。しかし、全学的に統一基準で GPA 制度を導入し、運用している大学でも成績証明書に GPA を記載している大学は約4割に留まることがわかった。この結果はあとに示すように、この制度を導入してまだ十分な時間が経っていない大学が多く、そうした大学では高学年次生では従前の成績方法にしたがっているという移行段階にあるという事情が反映したものとみられる。

このことはこの GPA 用途の選択肢から、各大学がいくつの選択をしたか、その選択数別の度数をみても読みとれる。その結果は Fig.2-3 に示したとおりである。最も多くの項目を選択した大学(1大学)の場合、22項目中13項目を選択した。他方、1項目しか選択しなかった大学も4大学あった。

この全体の度数分布をみると、選択数の少ない方に反応の偏りが認められる。選択数の多寡により GPA 用途のライトユーザー（選択数 1～4 の範囲）、ミディアムユーザー（選択数 5～8 の範囲）、ヘビーユーザー（選択数 9 以上）を三分割すれば、全体のおおよそ半分がライトユーザーであることがわかる。ライトユーザーのうちおよそ 7 割が 2003 年か 04 年に GPA 制度を導入したばかりであり、新旧移行期の段階にあることがわかる。

一方、ヘビーユーザーの 13 項目を選択した 1 大学（関西国際大学）の GPA 制度導入は 1998 年であったから、調査時点では運用 7 年の実績をもっていた。残りのヘビーユーザー 10 大学のうち 6 割は 2000 年以前に導入しているため、全学年に GPA が適用されている。この結果は運用実績が重なるにつれて GPA の活用の幅が広がることをあらわしている。

なお、用意した選択肢のうちまったく選択されなかった項目が 2 項目あった。ひとつは「何らかの授業の履修免除の基準として」である。学年進行に伴う積み上げ型のカリキュラム構成を前提としてきたこれまでのほとんどの大学にあっては、このような基準の設定の意味は希薄であった。しかし、入学者の学力下限が大きく広がっていく全入化段階に入ったこんにち、大方の大学ではそれに対応して授業の難易水準を意図的に低くした授業をカリキュラムの相当部分に組み入れる必要がでてきた。その一方、下限が広がっても上限に制約がかかるわけではないから、内容が平易な授業では満足できない学生も存在することになり、そこへの対応も迫られる。したがって、これからは科目ごとにその科目内容が目的とする難易水準を体系的かつ計画的な配慮を経たうえで明示することが求められるだろう。そうすると、難易度の高い科目においてかなり高い GP をとった場合は、それに連動して設定されている難易度の低い科目についても同じ GP ないし GPA 換算に組み入れないかたちで単位取得を認める（履修免除）といった仕組みを設けること（事実上の早期卒業）も、学修意欲の高い学生にとっては修学上の達成動機を高めることに寄与するだろう。

「教養科目は早く片づけてしまいたい」といった物言いは昔からあった。しかし、昔と今では大学環境が大きく変容しているから、その訴えは昔とは質的に異なる深刻さをもつことがある。専門科目を下ろして早期からの学修を求めることが時代状況的に適することなのかどうかは、あくまで実態としての証が伴ってこそ判断できよう。そのエビデンスを伴っているならば積極的に認めていくべきだろうし、そうでないならば 4 年間の履修が学修達成の実情に適ったかたちで進んでいくほうが確実に学べるはずである。GP や GPA はそうした根拠を探るうえでも役立つ。

もうひとつ今回の調査からは「学年進級基準として」の GPA 利用も認められなかった。これはほとんどの大学で単位取得や成績にかかわらず 4 年次までは自動的に学年が進級することになっているためであろう。4 年間の学修の途中で進級基準を設けていくと、学生の

自主的、多様な履修計画を阻害することにもつながる。そのことからすれば、この点での利用がなされていないことは肯定的に評価することができる。

最後に、「その他」への回答が4件あった。自由記述の内容はつぎのとおりであった。「用途については検討中」「転部の選考基準」「成績優秀者は次年度の履修上限単位に6単位上乘せして履修できる」

履修上限の基準にGPAを利用しているという大学は3割以上あり、相対的にはGPAのポピュラーな用途といえる。だが、すでに述べたようにGPAそのものの機能には過剰履修を抑制し、予定調和的に上限をつくりだす特性がある。したがって、GPA制度の導入と共に履修上限を設定することや、GPAを基準に履修上限を調整するようなことは冗長な策であるように思われる。むろんこの点は今後、GPA制度が定着していくなかで実証的に確認、判断すべきところではある。

「その他」に対する反応で、もうひとつユニークな用途として「ポイントとして証明書費用や食券、スクールバス費用に充当できる。キャンパスマイレージ制度への利用」という回答が関西国際大学からあった。この大学ではその他にも駐車場料金や合宿の参加費用、各種検定試験の受験料、電子辞書などの購入などかなり多彩なグレードポイント交換メニューを設けている(交換換算はたとえばGP200ポイントで学食の食券15000円分だという。同大学のGP最高ポイントは4.0であるから、2単位科目を25科目優をとるとそのポイントに達する。つまり、1科目の優につき600円分の食券というご褒美……)。同大学はこのGPAを活用した学習支援などの取組みで2004年に文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム(Good Practice)」に採択されている(むろんこのアイデアだけでGood Practiceという評価基準に適合したわけではないだろうが、日本では他例をみない特色ある教育支援にはちがいない)。米国ではGPAがたとえば自動車保険会社の割引制度に利用されているが、これは大学の外部機関による活用であるから、大学自身が学修成果を兌換することとはまた次元が異なっている。ことの是非は別として、特異な利用例が日本の大学にもでてきていることが確認できた。また、GPA制度の全般化によって早晩大学生協などが動くことになりそうな気配が読みとれるところである。

2-3-8 GPA制度の導入年

調査対象大学がGPA制度を導入した年度をみると、全体(「不明」の1回答を除く46ケース中)の84.78%が2000年度以降の導入であった。とりわけ導入して2年以下の大学が過半数(54.34%)であることもわかった。

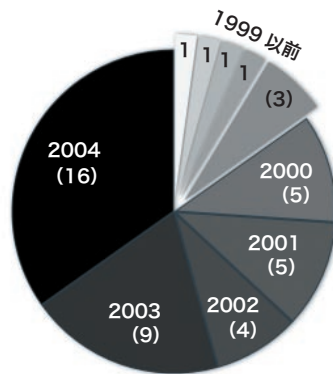


Fig. 2-4 GPA 制度の導入年度と大学数 () 内

1999 年以前に導入した大学については 70 年代の導入が 1 大学、80 年代 1 大学、90 年代 5 大学であった。

この状況を GPA 制度の導入ブームとみるならば、その起こりは 1998 年頃であったことがわかる。その後は毎年、切れ目なく導入する大学が相次ぎ、この起点後に導入した大学は全体の 9 割以上を占めている (93.47%)。この導入の急騰状況をみれば、多くの大学においてこの制度が旧制度とのあいだでの移行途上にあることもはっきりする。実際、学部生全体が初年次からこの制度で成績評価がおこなわれるにいたっている大学は 4 割弱 (36.95%) という段階である。

GPA 制度は今後も短期間のうちに導入する大学の数がさらに加速的に増加するとみられ、当分のあいだは移行に伴う未整備や様子見、試行錯誤がつづくことだろう。

なお、制度導入にあたり学内の一部の学部で先行的に導入し、その後、全学に導入するといった段階的導入をおこなったか、あるいははじめから全学統一基準での導入をおこなったか、という導入プロセスについて問うた設問の結果は、回答のあったうち (44 件) の 9 割以上 (93.18%) がはじめから全学統一基準で導入したという反応であった。

2-3-9 GPA 制度を導入して今後に残されている問題

最後に、GPA 制度の導入によって新たに解決を迫られることになった問題や課題を自由記述で求めた結果については特徴的であった点について取り上げる。この設問に対する回答は 31 件 (全体の 65.95%) があった⁷⁾。前項でみたように、大半の大学では制度導入から間もないこともあり、多くは今後の条件整備や調整を課題として指摘している。

とくに目立った点は、GPA の導入によって科目間の評価基準の差異があらわになってき

てその是正を図る必要が出てきたという指摘である。GPA はひとつの値に学生のパフォーマンスが表現される合理性をひとつの特徴としている。だが、それだけにそこに不合理な成分が入り込んでいれば、その点が浮き立つことになり、いままでの曖昧な成績評価のあり方では埋もれていたことも看過されなくなってくるだろう。大学の成績がもともと「よい加減」にルースであったのは、先端創造の学術領域にあって、そのうえ不合理性を必然とする人間の主観的判断がかかわる行為においては、それが当然のことと暗黙に合意されていたためである。

だが、いつでも誰にとってもわかるように、というポピュリズムに大学が与することを決意したのであれば、かつての曖昧性は共約困難な災いのもとでしかなくなる。したがって、機械的合理性のもとで立ち現れる客観的公平性を開示して説明責任を果たすという選択をしてしまう方が賢明である。このいわゆる厳格な成績評価^{*6}の論理のなかでは、学生の成績とはたちまち反転してその成績をつけている評価者自身の成績となって跳ね返ってくることも覚悟する必要がある。GPA という指標はそれも可能にしてしまう道具であるが、この流れのなかで受けとめるべきは、だから厄介な道具ということではなく、跳ね返ることを不可避のこととしてむしろそのモニター指標を、よりの確なかたちで活用していく方途を考えるとときだということだろう。。

こうした観点に立てば、GPA 導入に伴い科目間での評価基準の分散が大きいことや、相対評価に向けての検討が必要になってきていることなどは、いずれも旧体制と新体制の端境期に特有の問題であって、新しい制度が定着していくにつれて自然と解決されていくこととみてよいはずである。

課題に関する自由記述回答には「GPA 制度に対する教員の無関心や認識不足で思惑どおりに機能しない」といった指摘もあった。これは運用において GP を科目ごとに算定して教員にフィードバックをしたり、情報公開をするといった使い方をしていくことによって、次第に教員にとって無視できない指標であることが認識されるようになるだろうし、上手にその意味を伝えることさえすれば、前向きにモニターして行動指針にしていくほうが賢明という認識もすぐに生まれるはずである。その意味ではファカルティデベロップメントの文脈での活用やシラバスの改善と連動することを課題としている指摘もあったが、それは当然の流れといえる。

またこうしたことをつうじて GPA 制度が運用されていけば、すでに述べたように科目間の評価のばらつきは次第に穏当な方向へ是正され、結果的には現況に比べれば相対的にはるかに相対評価に近い成績評価に落ち着いていくことになると見込めるわけである。

「学部間に成績評価の差異があるため、そのなかで全学統一基準の GPA を運用することに

不公平感を感じる」という指摘もあった。真意を十分に理解できていないかもしれないが、字句どおり解釈するとすれば、これは本末転倒といえなくもない。文科系の学部は成績が甘いが理科系は厳しいといった物言いをしばしば耳にする。ところが、実際に成績評価の分散をみると、その反対であったりする。つまり、理科系は厳しいといった通念が一般にあるため、理系教員は基準をあらかじめ低く設定する傾向にあり、結果的にはたとえば A(優)評価がとりやすい科目が多くなりがちになる。つまり、学部間に成績評価の差異があるのは従前の成績評価制度のあり方が導いたことで、全学統一基準の GPA を導入すれば当初は当然、その影響を受けて不公平感があらわになるだろう。だが、そのことで GPA を手がかりにその問題が共有化され調整に向かうことになるわけである。

おもしろい指摘として、GPA 制度を導入したもののこれが「就職に際して不利な条件にならないかとの議論がある」という回答があった。GPA は外資系企業の就職の際に学力を証明する指標として役に立つという説明の仕方があるなかで、確かにそうであれば、当の学力が低ければ、その事実を顕わに証明することにもなるというわけである。だから、その証明は曖昧な成績に比べれば確かに不利になるだろう。

しかし、不利になることをわざわざ証明するのか、という議論までするとすれば、まさに大学の暗部のひとつである都合のいいパターンリズムの発露でしかないだろう。そうした父権温情的発言は社会的に少数の人々の機関としてあった時代には「頼りになる」と評価されたかもしれないが、大衆のなかの大学環境では通用しない。というよりも、その発言の責任をめぐって、すぐさま非難の対象に結果してしまうだろう。

また、それよりもすでに述べたように、GPA は就職の際の証明指標としては、いわゆる大学入学偏差値序列とは切り離されたかたちで、卒業生の 4 年間にわたる行為特性を理解するうえで採用側にとっては歓迎すべき情報特性を発揮することになる。この点を大学はもっと積極的に認識し、せいぜい学生のモチベーション高揚に活用するとよいはずである。

おしまいに次の点を確認しておく。現況では 95% 以上の大学で採用している GPA 制度にはレターグレードと GP 間の尺度変換に、根源的な欠陥が孕まれている(本報告書第三部)。そのため公正性の点で疑義がもちあがってもおかしくない状況にある。だが、GPA 制度の導入によって解決が迫られている課題や問題点として、この点はまったく指摘されなかった。ほとんどの大学でこの制度が導入されたばかりであることと、その導入が急激で全体的にもまだ検証段階に来ていないことなどから、おそらくまだ十分に気づかれていないのだろう。だが、今般のこの制度の導入の流れは同制度が大学の成績評価制度として一般化する勢いで進んでいるから、この問題が露呈することは時間の問題といえるだろう。

2-4 まとめ

大学における成績評価の仕組みとして GPA(Grade Point Average) 制度を導入し、運用する大学がここ 5 年ほどのあいだに急速に増え、今後の見通しを含めるとその勢いはさらに加速する様相を呈している。この背景には大学へのユニバーサルアクセス化が本格化し、大半の大学では多様な学生を積極的に受け入れ、その多様な学生の求めに応じた大学教育をする必要に迫られていることがある。それは大括りにしていえば、好悪にかかわらず大学に対して、ひとつにはとりわけ教育の側面に関して選民原理から大衆原理への明確な転換を要請し、もうひとつには父権温情的な家族原理から受益者の個性重視を掲げながらの自己決定・自己責任を原則にしたネオリベリズムの行動原理への転換を要請している。

前者についてはエリートからマスへという段階をすでに過ぎ、ユニバーサルと語らざるを得ない段階への変化 (Trow,1974) であるから、より適切な表現としては幻想としての選民原理から本格的な大衆原理への転換といわねばならないだろう。つまり、まどろみのなかで相互の誤解のなかに安寧な研究環境と教育という名の自由な学びや遊びが約束されていた前世紀最後の四半世紀は、すでに明確な過去の時代となった。もはや大学はレジャーランドなどではなく、単に若者を中心とするさまざまな人が漫然と流れる街角はずれの一角であり、いまわたしたちの足下にある状況は、きわめて表層的で浮薄な正義的言表がマスコミ原理にもとづく権能、すなわち、頭が良くないことを強調しつつ浅い思考の水準でそれでも正義を語り雷同する大衆原理の渦のなかにある。よって、これに家族的な対処をとれば、たちまち数々のいやがらせだのいじめだのと大声があがり、挙げ句は不正や不公正の証拠探しとワイドショーの事件ドラマ化へともっていかれてしまう。よって、わけのわからない多様な価値観をもつ人びとを受け入れるなかにおいては、その個性を重視し、もとより不完全であらざるをえない制度の網を幾重にもかけることによってではなく、個々人の自己決定と自己責任の原理にもとづき、功利的かつ合理的な競争のなかでの自由を第一原則にする施策が、結果的にはわかりやすさゆえに受容されて無難に事を進められることになる。

GPA 制度はもともと多様な文化・教育・歴史的背景をもって流れ込んだ民とその価値が渦巻く社会環境のなかで、そのうえに世界中の留学生を受け入れ、一層の多様性を受容せざるを得なくなった合衆国の大学で生まれ育った成績評価制度である。したがって、急減にユニバーサル段階に突入し、迷妄のなかにあるこんにちの日本の大学において、この制度が濡れ手で粟のように採用されている状況は歴史的必然として受けとめることができるところである。

一方、確かにこの制度はとりあえず機能させる範囲ではほとんど金のかからない大きな大

学変革ツールでもある。だが、その変革性についての認識は実際のところまだ不十分である。その原因はなにぶん運用されだしてまだ間がないことにある。当調査の結果からあきらかになったように、全学統一基準で GPA 制度の導入が本格化されだしたのは 1998 年以降のことであり、しかも過半数は導入したばかりの状況にある。

この過渡的状況にあってはこの制度の十全な活用が期待できるはずがなく、用途を調べた結果をみても、学生の就学状況のチェックやアドバイスの際の資料としての利用する程度のライトユーザー段階が半数を占めていた。しかし、同時に運用年数が長じるほど、GPA の活用度が増す傾向もつかめた。したがって今後、同制度が一般化するにしたがって、この制度がもつ変革的意味合いが発揮されていくことは十分に予見できる。

GPA 制度の変革性が気づかれがたい原因としてもうひとつ大きな点は、新制大学誕生後、半世紀にわたって大学が習慣化してきた成績評価に対する通念や慣行の影響が簡単には拭い去れないという事情があるだろう。そのため、たとえば不合格科目を GPA の算定に組み込まないとか、単位数ではなく科目数を GP に乗じて除するなど GPA 制度を導入しながら、従前の慣例を保続し、おそらく無意図的であると思われるが GPA の特性を遮断してしまっている例も認められた。

また、大多数においてそうした慣行が GPA 制度に災いをもたらしている例として、科目による単位数の違いをあげることができる。典型的には語学科目についてだが、当調査で確認できた範囲でも半数を上回る大学でセメスターあたり他の講義系科目と同じ授業時間数を設定しながら、1 単位、つまり講義系科目の半分の単位しか認定していない。これは語学を講義ではなく実技実習とみなしているか、あるいは大綱化以前の設置基準に遡り、演習授業とみなしたうえで「30 時間の演習をもって 1 単位とする」という規定に先祖返りしている状況である。先祖返りというよりは GPA 制度導入を機に再考されるべき慣行が、されずに維持されてしまっているといったほうが適切かもしれない。大綱化以前の設置基準でも「教育効果を考慮して必要があれば」15 時間の演習をもって 1 単位とできたので、語学演習を講義と同様の単位にすることはできた。それが大綱化以後の現在の大学設置基準では、講義と演習を別建ての項目では規定せず、「講義及び演習については、15 時間から 30 時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって 1 単位とする」となっている。これは学修時間と単位数の関係について、もはや講義と演習の授業について差異がなく、個々の事情に応じて両者とも可変ということであり、その事情の適例として GPA 制度の運用をあげることができるわけである。

GPA では個々の科目の GP に対して当該の科目の単位数を乗じてその総和を履修科目単位数の総和で除して求められる。したがって、学生から見た場合、少なくとも同じ時間数の

授業で相応の授業時間外学修を必要としながら、取得単位数が異なると成績の価値が極端に違ってくることになり、強い不公正感が生じる。かつての成績評価の仕組みでは単位数の違いは成績そのものには直接的な影響がなかったが、GPAによりその意味が実質化してくれば、その事情に応じて教育上の配慮の観点からも少なくとも同じ授業時間数で、あきらかに授業時間外の学修を前提としているような科目は同等の単位数に設定される必要がある。それに伴い卒業要件単位数が従前の規定にありがちな124単位を上回ることになるだろうが、これは現行の大学設置基準に照らしても何ら問題のないことである。

このあたりの調整はGPA制度を導入した大学にあつては今後の課題になるだろうし、これから導入する大学にあつては当初より整備しておくことが望まれる点となる。また、そもそも現行運用されているGPA制度の9割以上がその制度自体に不公正を生み出す算定方法がとられているという欠陥も、すでに何度も指摘してきた。これらを含め、GPA制度の本格的な運用に向けて不可欠になる条件整備や従前の制度とのあいだでとるべき調整、あるいはその機能を的確に活かすために求められる大学人の意識変革の内容や体系的な基盤整備については、第三部で考察する。

第2部 注

*1 たとえば、日本ですでに20年以上にわたりGPA制度を運用してきている大学に国際基督教大学、東京神学大学、名古屋商科大学などがある。

*2 とはいえ当調査の結果にも示したように、実際は最上位グレードを100～90とし、以下89～80...のように区分することが大勢で、いまだに最上位区間が他に比べ、いびつに膨らんでいる。つまり、部屋の隅をあからさまに掃き残すような中途半端な対処をしているのである。これを $100 \geq S > 90 \geq A > 80 \geq B > 70 \geq C > 60 \geq D(E)$ というすっきりした区分にしようとする、慣例に抵触し、間違いが生じやすいなどの事由で激しい抵抗が起こる。中学生にもわかる不等号の意味が大学の教員には理解できないという論理や、そのことによって生じうるミスの回避を優先して歪な物差しを平然と使い続ける神経は微細な専門知を尊ぶ場にあつて不気味といわざるをえない。

*3 当調査の対象にはならなかったが、同様に独自の算出式を用いて成績評点に対応させてGPを算定しているケースとして、もうひとつ徳島大学の工学部をあげることができる。ここも西南女子学院大学と同じ(成績評点-50)/10でGPを求めている。

*4 事例として徳島大学工学部では、科目ごとに学生のGPの総和をその科目の履修登録者数で除したGPC(Grade Point Class Average)を算定し、科目の評価に利用している(英,2003)。この指標か

らも多様なことが判明する。たとえば、成績評定の偏りだけでなく、履修放棄者数が多くなれば値への影響は大きくなる。

*5 成績評価に際し、相対評価をすることが推奨されており、一定の相対評価基準の指針があるとした大学は5大学あったが、そのうち具体的にその指針の記述が添えられていた大学が3ケースあった。それらは次のとおり。最高位のA+は上位10%、Aは11-40%、Bは41-89%、Cは下位10%(東京基督教大学)、最高位のSが上位10%以内、不合格のDは20%以内(安田女子大学)、ある学部の例示として、最高位のマルAが5%、Aが20%で両者で25%以内(創価大学)。この3者のなかではっきりとした相対評価基準をもつのは1大学だけであることがわかる。

*6 「厳格な成績評価」とは多分に多義的解釈を招きがちで適切性を欠いた表現である。けれども、大学教育に対する表層的理解の水準では痛いところをついたと解釈されたようで「厳正な」とか「公正な」とか、さまざまな亜種を生みつつ、この表現はたちまち広がった。GPA制度がかくも急速に導入に向かったのも、この「厳格な成績評価」の影響によるところが大きいとみられる。これはそもそも平成10年秋に大学審議会(1998)が提出した答申のなかに、大学の社会的責任として学生の卒業時における質の確保を図るために、教員は学生に対してあらかじめ授業における学習目標やその達成のための授業の方法や計画、成績の評価基準を明示したうえで、厳格な成績評価を実施するべきであるとあったことに由来している。その答申のなかで「厳格な成績評価については、例えばGPAと呼ばれる制度を活用した取組を行っている大学もある。各大学においては、このような例も参考としつつ、各大学の状況に応じた厳格な成績評価の仕組みを整備していくことが必要である」という指摘があった。本調査ではっきり示されたように、GPA制度の相次ぐ導入はまさにこの答申後に起きている。この答申の副題が「競争的環境の中で個性が輝く大学」であったことは皮肉にも感じるが。

*7 GPA制度の導入によって新たに解決を迫られることになった問題や課題を自由記述で求めた結果の全回答31件は次のとおりである。

- ・2004年度導入のため実績がない
- ・GPA導入以前の入学者との成績の比較ができない
- ・まだ相対評価GPA制度は採用していないが、今後は相対評価のありようも検討する予定。
- ・成績の厳格化の問題、個々の教員によって評価基準がバラバラのため、いかに統一的なものにするか。
- ・授業科目によって評価の基準にばらつきがあるためコース間においてGPAの平均の差が大きくなっている。評価基準の統一化、厳格化をさらに検討していく必要がある。
- ・成績評価の厳格化が必要である
- ・相対評価基準の指針検討
- ・数値のみ一人歩きしてしまう場合がある
- ・学内でも理解度が低く、予期せぬ利用に用いられかねない
- ・GPAポイントによりセメスターごとの履修登録単位数の上限を設定しているが、現実の運用上、問題があると考えている。
- ・GPAと相対評価は本来、別の原理のうえにたっていると思われるが、賛否の論議に際して両者が混同されるため、議論がかみ合わないことが多い。

- ・学部学科による評価のばらつき、あるいは個々の教員間での評価のばらつきが目立つようになった。これについての解決方を検討していく必要がある。
- ・大学として統一された成績評価基準をもたない
- ・学生及び教員の GPA 制度に対する認識不足
- ・どのように GPA 制度を利用すべきかについて、今後、全学的論議が必要だが、この論議に興味を示す教員が少ない
- ・FD の問題 GPA 制度を生かすためにアカデミックアドバイザー制度が本学では鍵となっている。この点で FD は欠かせない
- ・FD などとリンクし、評価基準の明確化を進め、シラバスの改善も並行しておこなう必要がある。
- ・GPA の活用 底上げのために、どのように活用するか、報償的な活用はいくらでも考えられるが……
- ・履修上限、授業の履修条件、成績不振、退学勧告基準の見直し
- ・実施後 2 年目であり、未だ検証中の段階です。検証後は退学勧告、卒業要件、学生表彰への利用を検討する予定です。本学では GPA 制度導入と同時に、履修中止、合格再履の各制度を実施し、学生に GPA 数値を上昇させるべく工夫をおこなっています。
- ・60 点以下について修学指導のために細分化する必要があるとの意見がある
- ・GPC の導入、シラバスの充実
- ・GPA の活用方法（特に履修指導、福利厚生）
- ・大学院修士課程における GPA の導入
- ・不合格の科目を GPA 計算の総科目数に算入していない。
- ・履修中止期間の設定
- ・内部進学基準（2.0 以上）を僅差で満たせない（1.99）場合、四捨五入して満たすことができるか否かの細かな基準がないためその整備が検討課題として残っている。
- ・大学の基準が国際的な基準と異なる
- ・日本国内の統一基準はないため、米国と異なり社会的な役割があきらかでない（社会にどれだけ理解されるのか不明）。学内利用に留まる。
- ・就職に際して不利な条件にならないかとの議論がある。
- ・学部間の成績評価 [の差異] がありながら、全学統一基準で GPA を運用する不公平感を問題であると思います。GPA は万能の基準ではないと思いつつながら、運用しなければならない点です。

第3部 GPA制度の導入にあたって — 機能する GPA

第3部 GPA制度の導入にあたって ― 機能する GPA

3-1.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。

こうした状況にあつて、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。

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行うじて確かな導入と本格的な運用に向けて、それに資するまとめを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、なにがどのように変化、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。

3-2. 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つ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(皆がいくのぞという関心や、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、基本的に通じ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、どこも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いて補うべきことは、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、その明々白白たる公正性、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ずれが引きずられていく。その結果、なんとか共約化しうるのは結局、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、踏み出しもおずおずとはしているが。

3-3. 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。

3-3-1 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ることができる。

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時、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、大学の諸々を語る時にその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、現実に即し、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。

3-3-2. 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を基準にしなくても可能であること、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ないはず、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、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、もとよりあっ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って、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、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ちになる。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って 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ので、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しうる。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、それが無い状況で複雑、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、学生のことをおもんばかりあまり、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ってよいように思われる。

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もみてよいだろう。

3-3-3. 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念を呈している。この疑問は GPA に関連した学会発表や講演会では、ほとんど定番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ょう、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ただけにすぎない。

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よりも、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なのではなく、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も求められていることは互いに疎通可能で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は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。

3-3-4. 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かということになる。

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、結局はずらせば対応できるが、最高位の GP がケンタッキー大学のように 4.3 であったり 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 - があって日本の通例の 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て、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をもちうるのか、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、そうでない学生に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」といいうる状況にきている。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っ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。

3-4. 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。

3-4-1. 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は、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。

3-4-2. 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.3-1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もの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ってたとえば、奨学金貸与、進学、飛び級、転学部、

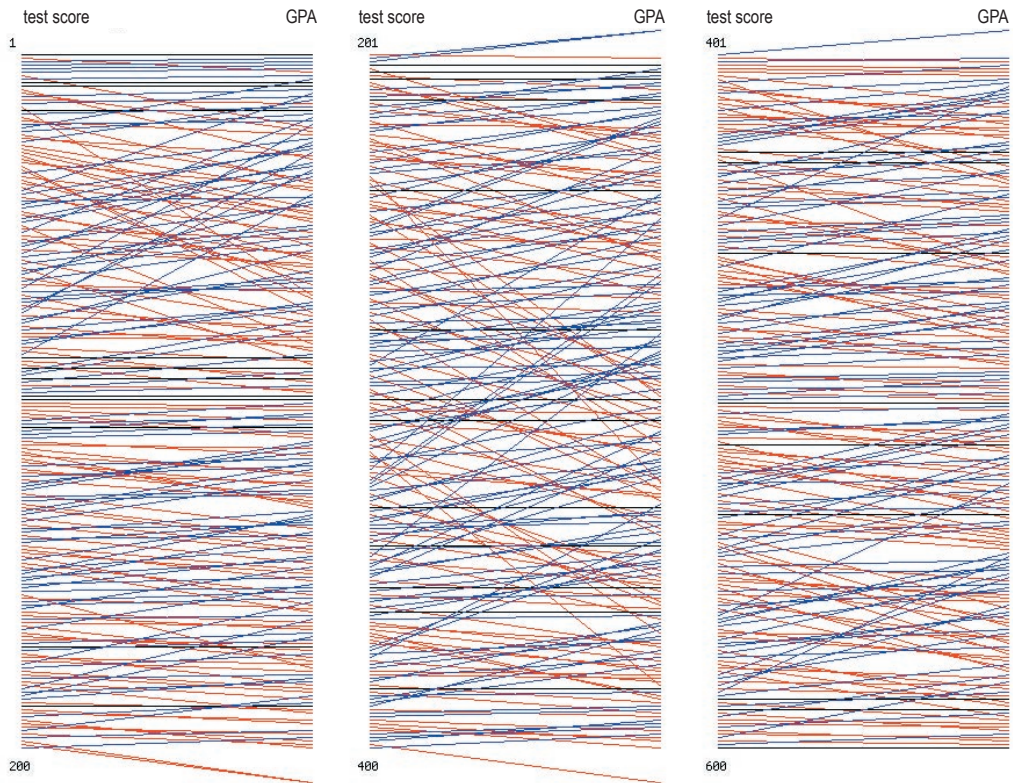


Fig.3-1 学生 600 名卒業時のシミュレーションで、原成績の順位と大勢で用いている GP 算定法で求めた GPA 順位の間が生じた順位変動の様子。赤はこの単なる算定操作によって GPA による順位が下落したケース、青は GPA 順位が上昇したケースをあらわしている。少し垣間見える黒の平行線は素点順位も GPA 順位も同位であったケース、つまり本来あるべき状態である。

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。

3-4-3. 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な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うる(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。

3-4-4. 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 (Fig.3--2)。

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

※ 86 ページにただし書き変更の案も提示してあるので参照されたい。

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.3-3 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分に戻ってその段階に 20 を乗じ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て、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由しないだけであり、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。

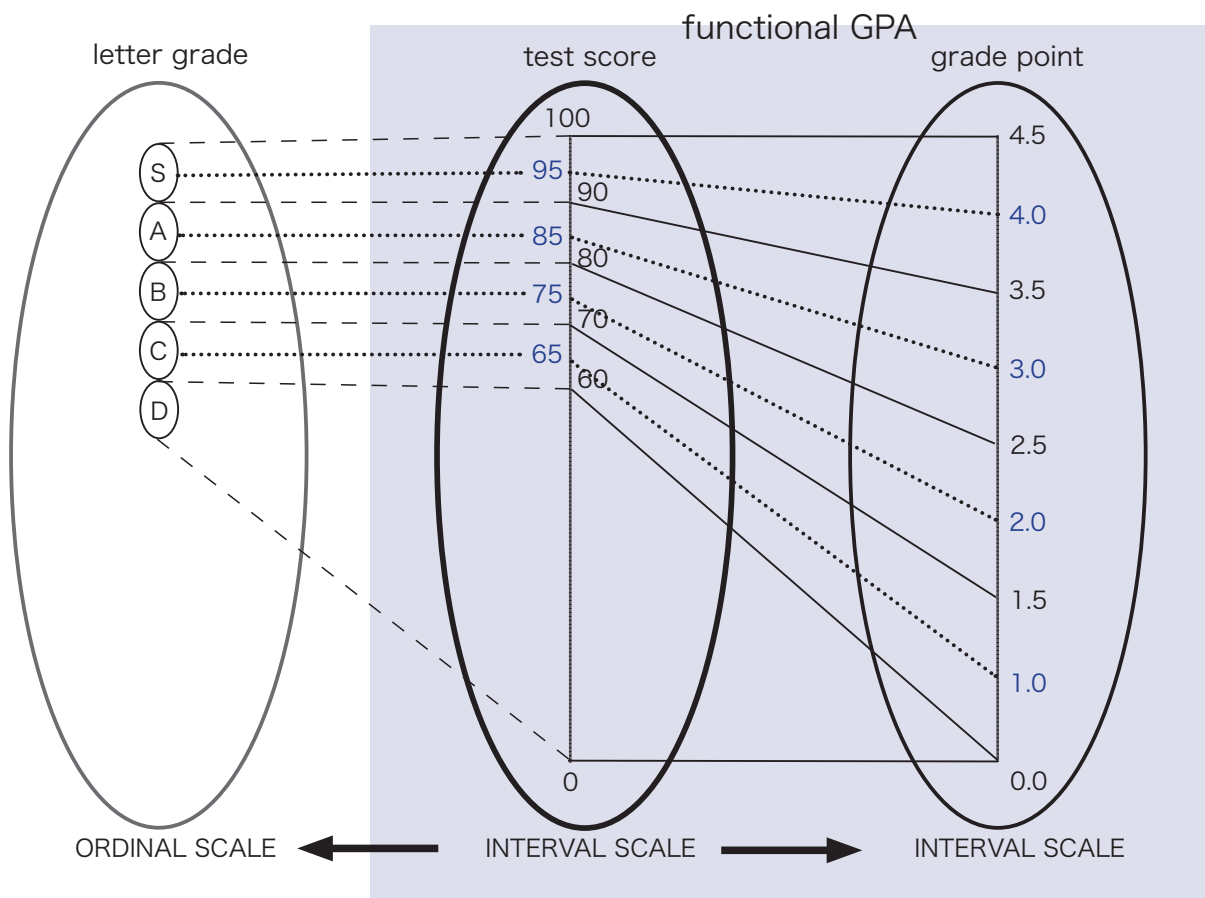
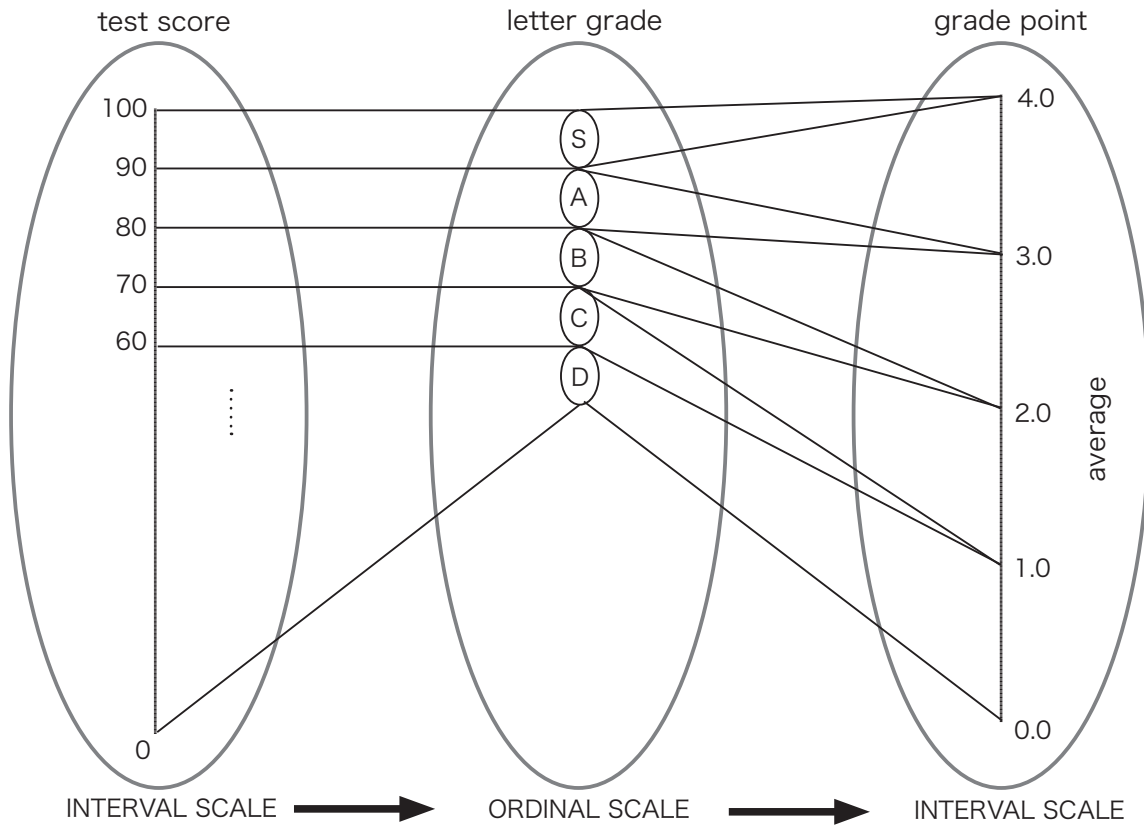


Fig 3-2 これまでのカテゴリ錯誤を宿した GPA (上図) とそれを解決した functional GPA (下図) におけるレターグレード・試験評点・GP の関係

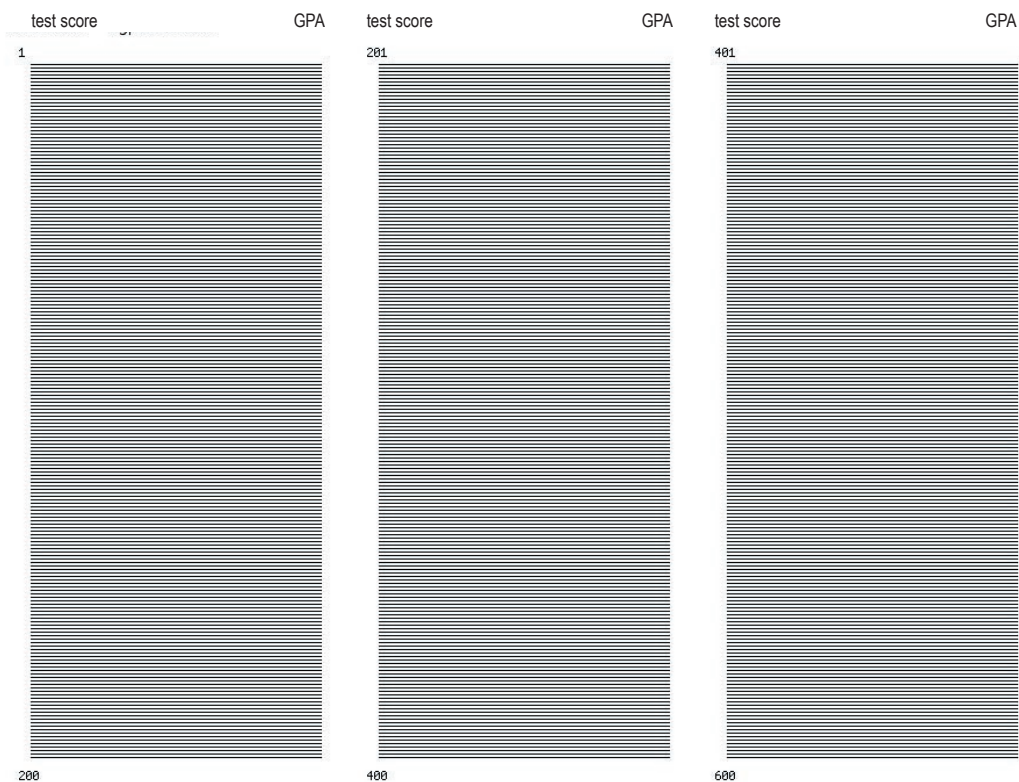


Fig.3-3 学生 600 名卒業時のシミュレーションで、原成績の順位と改善 GP 算定法 $GP = (TS - 55) / 10$ で求めた GPA 順位の間認められた関係。素点順位と GPA 順位は当然のことだが、平行関係にあることが確認できる。

$$100 \geq S > 90 \geq A > 80 \geq B > 70 \geq C > 60 \geq F \quad \dots(1)$$

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）。

$$100 \geq S \geq 90 \quad 89 \geq A \geq 80 \quad 79 \geq B \geq 70 \quad 69 \geq C \geq 60 \quad 59 \geq F \quad \dots(2)$$

(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ているという意味なので、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。それがないというなら、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。

ただし、合否の境界となる合格下限値については、従前の成績評価では60点までを最下位ランクの下限として合格としてきた場合(そうしたケースは多い)、(1)では60点で不合格となることから、ここに不用意な評価ミスや混乱が発生するおそれもある。そこで現実的なリスクヘッジを優先して合格下限値は60点とし、Cランクについては60までを含めるという設定の仕方(3)は妥当性がある。実際、(1)はCランク下限が60.000……1と限りなく60に近い設定を意味しているので、これを60と規定してもたとえばC区間の中点位置の変更は必要なく、実用上の問題は生じないし、理論上の不都合も(2)のSランクの区間幅のような説明不能なかたちではあらわれない。不等号式の形態的なエレガントさは損なわれるが運用上は実際的といえよう。

$$100 \geq S > 90 \geq A > 80 \geq B > 70 \geq C \geq 60 > F \quad \dots(3)$$

この60点未満を不合格とする区間規程をとる場合、GPの算定式は、ただし書きの部分がつぎように変更されることになる。

TSを当該科目の0-100点の成績評点としたとき、

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

ただし $GP < 0.5$ は $GP=0.0$ とする

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、シミュレーションによって確かめる。

3-4-5. 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 ($GP = (TS - 60) / 10$) 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 ($GP = (TS - 50) / 10$) 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。

3-5. 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

3-5-1. 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が多いとか、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評価がばらばらについている標準、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つた。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つた。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、多くとつ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つた。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つた。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つたわけで、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つた。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しことになつた。

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ブ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られるようになった。

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り、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文言「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しかない。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。

3-5-2. 成績不振に対する対処、および学修勸奨

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きける。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。

むしろ、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。むしろ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つて対症療法的であつたから、高コスト非効率にならざるをえなかつた。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つたため、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つ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つた。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。

3-5-3. 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良好に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。

3-5-4. 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もなった。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。

3-5-5. 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。むろん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。

3-5-6. 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ばかりでは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。

3-6. 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。

3-6-1. 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 Semester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であっ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っ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つたとしても、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。

3-6-2. 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っては当然のこととしてあったし、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ったこと、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

事態としてあったこと(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、ことごとくパターナ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ったわけではなく、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ったネオ・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ったかといえ、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った。

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った。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った。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った。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ったということは、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ろが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」て「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て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う結果を望めるか、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た。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の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なることも懸念される。

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。

3-6-3. 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は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っ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だろう。

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でもよいだろう。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。

3-6-4. 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會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)。むろん、これは現在進行しつつけ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ところとなろう。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れ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活に幅広くか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。

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

3-6-5. 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っては、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なることはわかる。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)現状と今後にあっては、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だろう。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。

もつとも、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 にとっては錆をもたらず原因にしかならないからである。

3-6-6. 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の中、なかば当然視されてきた手当としてあった。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。超法規的なミランダ (Merriam, 1934) といってもよい。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って、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ってしかるべきだろう。

そのようなことは理想であって、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

て收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。むしろ、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。

3-6-7. 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、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。

3-6-8. 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。むろん、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。

3-6-9. 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と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「一」を存続すると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。

3-6-10. 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、透明性がお節介な干渉を生み出す否定的色彩を帯びることになる。その種の積極的

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。

3-7. 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・制度が瀟灑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」などということを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了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った。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ひ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、そのことへのイマジネ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みても、GPAは社会に全般化した大学にあつては、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。

疑念からのはじまりは、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・自己責任というと、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のか、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から含めて、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。救いの道があるとすれば、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ことができる。

*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。むしろ、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、それがあつ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 であつた。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 であつた。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、それがいず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、大学側の思考の滅裂を晒すことになる。

第4部 講演録

GPA制度をめぐって：人間細胞問題と魅惑のメタ問題

第4部 講演録

GPA 制度をめぐって：人間細胞問題と魅惑のメタ問題

半田 智久

きょうお話しします話題は GPA 制度ですけれども、すでに貴大学では導入済みの制度とお聞きしていますので、ここでは基礎的な部分の話は控えて、人間細胞問題と魅惑のメタ問題という、ちょっと不思議なタイトルのもとでお話ししたいと思います。

わたし自身は心理学、それも実験心理という分野から学術に関心をもちはじめ現在にいたっています。なかでも当初は生理心理学といわれている、脳と心の間を明らかにしていく研究に関心をもっていました。したがって、大学そのものや教育関係への関心はずっとあとになってから芽生えたものでした。それはやはり自分自身が教員として大学に関わるようになって以降、時代的に学生の頃には予想もしなかったほど大学の環境が変化していくのを実感し、同時にそのただなかで新設大学を創成する話をちょうだいしまして、そこに関わったことが大きなきっかけになりました。

それはバブルがはじけた後のことでしたが、まだ地方財政もそれほど危機的な状況があらわではなくて、驚くほどの潤沢な資金が投じられた公立大学の創設で、ファシリティとしての環境が知的機能に及ぼす影響ということに関心をもっていたわたしとしては、現実の場での実験の意味もあっていろいろな面でたいへん勉強できた次第です。だから、教育学の問題については基本的にわか勉強の素人です。ですので、GPA(Grade Point Average) 制度につい

ても、実際の話、一昨年知ったという状況です。しかし逆にそのことでこの概念や問題性にピュアに触れることができたと思っています。つまり、偶然も手伝って思い入れなしに客体的にアプローチできたわけです。その効果あってか、GPA をめぐってはある意味ではすごく驚いてしまったことがありました。きょうはそのこと中心にお話ししたいと思います。それが「人間細胞問題」ということですが、これは後でお話しします。それから「魅惑のメタ問題」というのは、わたしがこの GPA 制度をめぐって何に関心をもつにいたっているのかということなのですが、それはこのお話の最後に触れることができれば、と思っています。それらを含めて全体で七幕構成で話を進めてまいります。

第一幕 GPA 制度の現況

はじめに、GPA 制度の現状について、わたしが調べた範囲でのデータを見てください。この制度はここ 5 年ほどの間に目立って導入が進みました。貴大学も今年から導入されたということですが、他の大学も同様に最近になって加速的に導入するところが増えています。全国的に調べたデータ(総数 308)をみると、約 3 割の大学が全学的に導入あるいは部分的に導入していることがわかります。数年内に導入する方向で検討中という大学を合わせますと、だ

* ここに収録した講演録は 2006 年 1 月 19 日に日本大学文理学部でおこなわれた同大学の FD 講演会における招待講演での内容(同大同学部 FD 委員会編『2005 (H17) 年度 FD 委員会活動報告書』に掲載)を再録したものである。講演のみならず文字おこしや転載などにご配慮くださった同学部の北野秋男教授、田中ゆかり教授に感謝いたします。

いたい40%くらいになります。

設置者別にみると、おもしろい結果になっています。昔から国立大学は新しい動きには対応が鈍いものでしたが、こと GPA については異質で、急速に導入が進み、すでに私立大学よりも運用率が高くなっています。それに対して、公立大学の動きは遅々としています。昔ですと「国公立」と括られるように、両者は政策的にはよく似ていたわけですが、法人化が国立大学で先行した影響がこのあたりに現れているようです。法人化によって、いわゆる中期目標・中期計画に基づいて仕事が進められるようになりましたが、その計画策定が他例と相互参照的に策定される傾向があって、そのことがかつての護送船団・金太郎飴的な挙動を招いている面があるということです。だから、この GPA の導入状況に認められる傾向は必ずしも好ましいものとは受け取れません。私立大学の場合は当然個性の幅の広さが反映され、非常に先取的な大学もあれば、ほとんど関心を示していない大学もあり、二極化しているようです。

ここで先々の話のために、GPA の典型的な求め方について、簡単に確認しておきます。まず、成績評価には基本的にテストスコアがあると思います。貴学もそうであると聞いていますが、たいていは学部規定などで、100 点満点の成績評点があつて、それに対応した一定区間に文字による成績、すなわちレターグレード (Letter Grade) が定められているわけです。A、B、C、不合格の他に、最近では A の上のグレードとして S を設けるところも増えてきました。この呼び方は、大学によっては秀、優、良、可そして不可といった呼び方になります。このレターグレードをもとにして、S は 4、A は 3 というようにグレードポイントを配します。S を 4、A を 3、B を 2、C を 1 にして、不合格のたとえば F は 0 にするというパターンが典型といえ、調査結果からもこのパターンが一番多く採用されていることがわかります。

しかし GPA は、このグレードポイントをただ平均するものではありません。各科目のグレードポイントにその科目の単位数を乗じて、

その総和を履修総単位数で割ることによって導き出されるわけで、この「単位数を関係づけること」が重要なポイントになります。単なる平均値ではないわけです。

この算定方法はどこも似たようなやり方をしていますが、レターグレードの分け方は昔ながらの伝統的な A、B、C と不合格という区分を踏襲している大学もあるので、その場合、グレードポイントの最大値は 4 ではなく 3 になります。他方、区分を少し細かくしてグレードポイントの最大値を 5 にしている大学もあります。しかし、調査の結果は最大値を 4 にしている大学が全体の 8 割に及んでいます。

GPA の特性としてさまざまなことをあげることができますが、その大きなことのひとつとしてこの指標がもつ高い互換性があげられます。どういう互換性かということ、この指標は成績ということが意味する学力特性だけでなく、同時に学業の「業」の部分にウェイトをおいた成績指標にもなっており、その点で大学間互換性をもつといえるのです。この点のはちほどあらためて取り上げて説明します。ともかくその互換性の高さを活かすためにも、GPA の尺度はできるだけ同じであることが望ましいといえます。

今般この制度の導入が急激に進んだ背景についてはよく知られている話ですが、平成 10 年に大学審議会が 21 世紀の大学像、そのあるべき姿といった答申を出しました。そのなかで、成績評価の基準を明示していくべきことが指摘されました。それをあらわすことばとして「厳格な成績評価」といういい方がなされたわけです。この解釈をめぐってはいろいろな議論がありますが、答申のなかでは例示として「たとえば GPA という制度を活用した取り組みを行っている大学もある」と記されました。

この例示が結果的に大きな影響力をもつことになったことは、実際のデータにはつきりと現れています。GPA 制度をすでに全学的に導入している大学 46 大学に対して、同制度の導入年度を尋ねた調査結果をみると、先の答申が出された年の翌年に 3 大学が、次の年には 5 大学が、以降年を追うごとに 5、4、9、16 と導入する大

学が増えているからです。一方、答申が出される以前は、1970年代くらいに導入していた数例のほか、ごく一部の大学で運用されていた程度の制度でした。

そんな具合にここにきてにわかに導入されだしている GPA 制度ですが、その GPA の具体的な用途に関して調査した結果を簡単にみますと、用途の選択肢に対する回答で6割ほどの選択率を示し、最も多かった用途は「個々の学生の履修状況の把握や助言の際の資料として」でした。つぎにこれとほとんど同じ意味ですが、「教育、修学上の指導を行う際の目安として」使っていると。その他選択率の多かった順に「成績優秀者の表彰基準として」、「成績不振者に対する何らかの対応を発動する基準として」、「奨学金貸与の資格者基準として」といった具合です。奨学金の貸与基準に GPA 的な指標を用いることは、どこの大学でも昔からおこなってきましたが、その多くはグレードポイントの単純な平均値であったり、優の数であったり、それが学部によって指標が異なっていたりもしたのですが、GPA 導入が契機になって統一的な基準設定がなされるようになるようです。

用途のなかには「履修上限設定の基準として」というものも少なからずあります。学生のいわゆるキャンパス用語で「切る」という言葉があります。気軽にたくさん履修しておき、授業が進行するなかでつまらない授業はもとより、要求や負担の大きな授業は履修放棄するという行動パターンです。昨今それが多くなる傾向にあるため、これを制限するべく、履修できる単位数の上限を設定しようということが教務、学務の一つの課題になったりしています。その目安として、GPA 得点に依拠した履修上限を設定しようとするのが、この用途というわけです。ただ、これが GPA の用途になっているという事実は、もしかすると GPA の本質が十分に押さえきれていないことの証左になっているといえるかもしれません。そもそも GPA は学生に対して、履修した科目は確実に合格しなくてはならないという圧力をもたら

します。単位を落としてしまうと、そのグレードポイントは0ですが、その単位数は GPA 算定の分母につきますので、特に単位数が大きな科目ほど、不合格が GPA 得点に与える悪影響は大きなものになります。したがって、むやみに履修することはそのダメージの危険率を増すことになりますから、学生は履修の時点から慎重にならざるをえないわけです。GPA 制度そのものが過剰履修の問題をおのずと解消していくことが期待できるわけです。

全体にこの GPA の用途状況をみると、どちらかといえば当たり障りのない用途が多く選ばれているようです。このアンケートでは22項選択肢の GPA の用途を提示して調査したのですが、最も多く選択した大学で13項目、他方1項目選択しただけという大学もありました。その選択度数別に分類すると、用途の選択数4つ以内程度のライトユーザーと、選択数9以上でいろいろな用途に積極的に使っているヘビーユーザー、その中間のミドルユーザーという具合に分けてみるができます。このうちライトユーザーはその7割が最近3年以内に GPA を導入したばかりの大学です。つまり、導入したてなので様子をみながら使っているとあったところでしょうか。それに対してヘビーユーザーはどういう大学かということ、その中の6割は2000年以前に導入していて、すでにこの制度のもとでの卒業生を出しているような大学です、つまり GPA の機能を実践的に勉強してきている大学ということになるでしょうか。このデータから、GPA 制度は使い込んでいくにつれて、その用途が確認でき、使い方をさまざまに広げていけるという事実を読み取ることができそうです。つまり、GPA そのものに実はいろいろな効能があつて、それは使っていくにつれて、わかっていくもののようなことなのです。

第二幕 Grade Point Average と人間細胞分裂

さて、そのように GPA は潜在的な可能性に満ちた指標のようなのですが、ここでは少し観

点をかえて、この Grade Point Average という概念に孕まれている難儀な問題について光を当てたいと思います。難儀といっても、むずかしいということではなく、論理的に困ってしまうという問題です。

先ほどわたしは教育学の分野については素人だといいましたが、そのためでしょうか、最初にこの言葉に接したときに「これは何を意味しているのか？」と困ってしまいました。「何を意味しているのだろうか？」と。

たとえば「人間細胞分裂」という言葉があったとすれば、何を意味していると解しますか。何よりこれは奇妙な熟語ですが、まさにこの時に受ける奇異な印象を、わたしは Grade Point Average という言葉を聞いたときに感じたのです。「人間細胞分裂」の場合、「人間細胞」などといった細胞はないわけですから、たぶん「人間を構成している細胞の分裂」のことをいっているのだろう、と解釈することと思います。

ところが「Grade Point Average」の場合は、そうではないのです。「人間細胞分裂」に対して推測したのと同じようにして、「Grade を構成している Point の Average」なのかな、と最初わたしは思ったのです。ところが、その内容を調べていくと、Grade Point Average とは、そうではなくて、「Grade Point の Average」のことをいっていたというわけです。それがわかったときに、これは随分変なことをしているな、と思いました。つまり、「Grade Point Average」というのは「人間細胞の分裂」ということを語っているに等しかったからです。人間細胞なんてないはずなのにその分裂を語っている。Grade Point なんてないはずなのに、それをまさに語っている状況があったというわけです。

何が変なのでしょう。「人間」と「細胞」では論理階 (logical type) が異なっている。それにもかかわらず、一緒にしているからおかしいわけです。人間は細胞で構成されている組織ですから、両者は論理階の異なる範疇にある。この場合、幸い共に具象的な対象の話なので、それを結びつけた「人間細胞」というのは奇

妙な概念だということが一瞬にしてわかります。いい換えれば、これは陥りがたい範疇錯誤 (category mistake) の例です。細胞という概念を知らない、あるいは知りたての幼児や小学生くらいではこういう表現をするかもしれませんが、大学生くらいになれば、まずしない表現でしょう。

これに比較すると、「Grade Point」というのは抽象度が高くなっていますから、論理階の異なる概念をくっつけてしまっても、その奇妙さに気づきたいようです。しかし、その奇妙さ、ありえなさ「人間細胞」と変わらないのです。Grade とはいふまでもなく優とか良とか、A とか B とか、あるいは 1 組とか 2 組といった等級のことを指します。級はクラスで、その内部に一定の範囲の成員を内蔵しているくくりのことを意味しています。それに対して Point は数値として表現される点です。デカルトにいわせるとすれば、前者は延長で後者は点です。両者は本質的に異なるカテゴリーに属し、人間—細胞の関係と同じように論理階が異なっています。だから、Grade Point という表現は奇異なのです。ときどき Grade を数字であらわすことがありますが、それは便宜的なもので、そこに point の意味はなく、別の名辞でもいっこうに構わないはずで、たとえば、1 組とか 2 組といったクラス名は「め組」と「へ組」であつてもよいわけですし、また 1 組と 2 組を一緒にすると 3 組になるなどは誰も考えません。

ところが、ある意味で Grade Point というものはそのあり得ないことをして Average を出しているのです。まさかすでにたくさんの大学で実施されている GPA がそんな基本的な誤りを冒しているはずはないと思われるでしょうが、わたしもそれだけに一層この事態は不思議に感じたわけですし、そうってしまった原因についてはあとで触れたいと思いますが、とにかくこれはたいへん陥りやすい範疇錯誤の例なのだということをおさえないと思います。

このように Grade Point は論理的に合わない概念ですので、そのまま Average を出していってしまいますと、現実には理不尽なことが発生します。ここでは具体的にどういう理不尽が生じるかを明確にしたいと思います。

問題の根はカテゴリ-錯誤にあり、現実面では先に確認した典型的な GPA の算定方法にそれが投げられて不都合があらわれることとなります。統計学の観点からいえば、成績の基盤になるテストの素点は間隔尺度 (interval scale) です。つまり間隔の大きさが意味をもっています。たとえば、ここにあるテストで 80 点と 60 点の得点をとったペーパーがあり、ともに別の小テストの得点 10 点が加算され、90 点と 70 点になる。そうした操作が問題なくできるのはこれらが間隔尺度のもとにあるためです。また、その尺度の一定区間をまとめてグレードに対応づけるという操作ができるのも間隔尺度ゆえのことです。

そうして求められるのが優良可不可、ABCF といったレターグレードであるわけですが、これはその手続きからわかるように順序尺度 (ordinal scale) になります。つまり、順序尺度というのは順序しか保証しない尺度です。優は良より、上回り、B は C よりも成績がよいことをあきらかにしています。けれども、その間の距離については何も語らないというのが順序尺度の特性です。典型例はオリンピック競技の金銀銅です。マラソンで、金と銀の差が 10 分あっても 2 位は銀ですし、2 位と 3 位がほとんど同列でゴールしても 3 位は銅メダルです。大学でいえば、入試は順序尺度による判定ですね、満点とっても合格すれすれでも、合格は合格。ボーダーラインで 1 点の差なのに、不合格域では落ちてしまうというわけです。だから、実際は合格者の成績もさまざまだし、不合格者のそれもさまざまです。ユニバーサル化が進んできたこんにちの大学では、合格者に関するこの成績のばらつきが昔より大きくなっており、そのことが GPA を必要とさせている

ともいえるのですが、このことは後でお話します。

さて、入試や大学の成績でおこなっているような成績素点から合否やレターグレードへ変換すること、つまり間隔尺度を順序尺度へ変換することはとくに問題ありません。問題は逆にすること、つまりレターグレードからグレードポイントにもっていくことで、一度順序尺度にしたものを、新たに間隔尺度に戻すことが問題なのです。つまり、ほとんどの GPA 算定で当然のごとくおこなっていること、秀優良可不可を、4、3、2、1、0 に割り振ることが問題ということなのです。もっともこれで止めておけば別に問題はないのですが、数値にしたからということで、これを平均して 3.3 とか 3.5 といったことをすることはできない (単位を乗じて関係づけるにしても同じことです)。できないのだけれど、数値になると、ついできると思ってしまうのですが、これはもう滅茶苦茶なことになるのです。いってみれば、オリンピックから帰ってきた日本選手団のメダルを全部取り上げて、それらを溶かして合金にしたものを等分にして皆に再配布するといった滅茶苦茶です。しかし、現状のほとんどの Grade Point Average はこれと類同のことをしてしまっています。

これは別の言葉でいえば、成績洗浄、ロンダリングに相当します。GPA は厳格な成績評価というコンセプトのもとで導入されたものですが、結果的に起きていることはそれと正反対の不正の発生というわけです。

では、この不都合を単純化したモデルで具体的に示します。たとえば、損さんと得さんという 2 人の成績を例にしまして、哲学、数学、英語の 3 科目の試験評点がそれぞれ損さん 79、69、100 点、得さん 80、70、70 点になったとします。GPA 制度を運用している 8 割方の大学でおこなっている成績の規定に沿って、このそれぞれの得点のレターグレードを出しますと、損さんは B、C、S、得さんは A、B、B になります。さて、この一覧表を並べて見たとき、どちらが優秀な学生かということは一

目ではわかりません。損さんにはCがあるが、Sもある。得さんにはCはないがSもない。3科目のレターグレードの比較でこの状態ですから、これが何十科目も並んだ成績表では、レターグレードの比較により学業の優劣を判断することはほとんどむずかしい。つまり、資料としてこの手の成績は情報力がないに等しいわけで、これはわたしたちが面接試験などをおして経験上もよく知っているはずのことです。それでもそうした機会では成績証明などを資料として要求しているわけで、これは例外的な特異値を検出するためにおこなっているようなもので、一般的、実質的にはほとんど気休めになっているにすぎない。つまり、生きた情報になりえていないわけです。

それがGPAになりますと、数値として一瞥して差があらわになってきます。さて、このモデルの場合ですが、多くの大学では語学の単位を1単位にしています。他の科目は半期で2単位という場合が多いので、ここでもそれに沿って典型的なGPAの算定式で計算していきますと、2人のGPA得点は得さんが2.4、損さんが2.0になり、0.4の差が出てきます。GPAで0.4の差があるというのは、もう明確に差があると判断できるでしょう。

ところが実際は、得さんは非常に得をしたこととなります。というのは、もともと両者がとった成績得点の平均値をみると、損さんが82点、得さんは73点だったからです。素点では10点近い差で損さんの方が上回っていたのです。もし2人が友だちでももとのテスト結果を相互に見ていたとしたら、損さんは絶対に納得できないでしょう。特に奨学金や表彰問題が関わってくるとしたら、損さんは黙っていないでしょう。また、GPAの値をもとに退学勧告制度をしいている大学(青森公立大学や桜美林大学など)では、GPAが2.0以下になると退学勧告のイエローカードがつき、学生は呼び出されて警告と修学指導がおこなわれたりします。この例では損さんは「不当にも」呼び出しを食らうこととなります。

なぜこんなロンダリングに等しい事態が起

きているのかというと、もとの成績素点を見るとわかるように、2科目については異なるレターグレードを隔てるボーダーラインの境界に素点の違いが入ってしまっているからなのです。この2科目、哲学にしても数学にしても損さんと得さんの本来の得点差は1点ですから、差なんかほとんどないといえるのに、その差がボーダーにあったためレターグレードでは違ってしまった。それに対して英語は、損さんの場合、ものすごく得意で100点満点ですが、得さんは70点しかとれていない。両者の差は明確といえるでしょう。ところが、英語は単位数が1であることも手伝ってその差がGPAにはうまく還元されなかった(この点は本来、ここで取り上げている算定上の欠陥に由来することではなく、むしろGPAの利点と解釈できる性質です。しかし、このモデルでは間接的に不公正を助長し、災いに転じてしまっています)。その結果、レターグレードは先に申しましたように、1点差が合否の差につながるといふ無念さをもち込む順序尺度の性質を發揮させるものですが、それを間隔尺度に刻み直して平均値などを出してしまうと、ありもしなかった差が出てくるという錬金術になってしまうわけなのです。これは救いがたい話です。

第四幕 問題発生シミュレーション

こうしたモデルをお見せすると、これはもともと問題が出やすくなるように構成した3科目2者間の比較だからなのだろうと思われるかもしれません。実際の履修状況ではもっと多くの学生が多数の科目をとるわけだし、このようにリアルに差が表出するような点数分布になる確率はずっと減るはずだと思われるかもしれません。しかし、たとえそうだとしても、ここであらわれている問題が帳消しになることはありません。しかもこの問題は、決して特殊例ではなく、現在GPA制度を運用している大学の9割以上で発生している問題なのです。単に明るみに出ていないから、表面化していな

いだけで、問題自体はすでに発生しているわけです。

冗談半分にいえば、法科大学院をたくさんつくった結果として、今後の日本の訴訟マーケットは必然的に大きくなるでしょう。いい換えれば、いたるところで損害賠償の種が探される時代になるわけです。「あなたはみすみす損をしていませんか」という誘い文句が日常的に流れるようになってきます。したがって、みずからそういう環境形成に荷担したこんにちの大学としては、当然、自分の身の危機管理にはもっと敏感になっていなくてははいけないはずです。ここで問題にしている不公正は、単なる名誉毀損や不当評価にとどまらず、奨学金や授業料免除などの経済的な損失や進路の機会損失などが絡むことになるわけですから、のんきに構えていることなどできない話です。

さて、それにしても先程のモデルは、確かに問題の所在をはっきりさせるためにつくったものですから、より現実的に即した履修状況において、ここで語っている問題、すなわち不公正の発生がどのように、どの程度発生するものなのかを確かめておかねばなりません。これはどの大学におかれましても、実際の教務データを使って試してみれば容易にわかることですが、ここでは問題の公開を目的にしておこなうわけなので、実際のデータを用いるのは少しばかりリアルすぎるし、何かと物騒ですので、コンピュータシミュレーションで検討することにしました。つまり、架空の学生 60 名が 4 年間で 70～79 科目、130 単位前後を履修するという現実的な状況を想定しまして、成績素点をコンピュータの乱数発生によってつくってききました

60 名は 10 名ずつ 6 群に分け、100 点～59 点の範囲、59 点以下は不合格で 0 点ですので、この範囲ということになります、そのなかでレンジ 20～21 で得点をとりうる成績上位群や中位群、下位群、レンジ 30 で得点をとりうる成績上位群、下位群、さらに全レンジで得点をとりうる群を設定してシミュレーションをおこないました。

また、GPA というのは卒業時だけに使われるわけではなく、むしろ在学期間中にわりと便利に活用される指標ですから、少ない履修科目数の段階でも検証しておかねばなりません。そこで一年時終了時点を想定して、26 科目履修した状況でのシミュレーションもおこないました。

手続きとしては、それぞれの学生について 100 点満点の成績素点を乱数発生で出している、それをレターグレードを介してグレードポイントにし、GPA を出しました。つまり典型的な GPA 算定方法によったということです。ここに示した表（第三部の table3-1 参照）は、卒業時の成績素点の平均値の降順位と GPA にもとづく降順位です。本来はこの並びがぴったり一致していて当然ですが、ご覧のように両列は攪乱しています。順位が 2 ランク以上変動してしまっているところを拾っていくと、その発生率は 16% くらいになっています。たとえば、Dirk さんは本来とった成績の順位からいえば上位 5 位には入りませんが、GPA 算定によって上位 5 位に入っています。卒業時の表彰などで、トップ 5 みたいなものを GPA をもとに定めるようなことはありえますが、Dirk さんは先に述べた「得さん」になるわけです。逆に Thomas さんは、本来とった成績はトップ 5 だったわけですが、表彰されずに卒業する「損さん」になってしまいます。細かなことですが、これはたとえば履歴書の特記事項などにトップ 5 で卒業したと書けるか書けないかという話ですから、ある意味では一生尾をひく話です。

一年終了時ですと、もっと科目数が少ないですから、先程の乱高下がもっと激しくなっています。これは奨学金等の獲得をめぐる現実的な問題に直結しますが、2 ランク以上の攪乱発生率は 30% 近くになっていますし、1 ランク以上変動を見ますと 8 割ほどが変動してしまっています。これはもうほとんど使いものにならないデータです。これが現状の GPA の姿です。

なぜこのように欠陥のある制度がまかり通ってきてしまったのか、その原因はいろいろ

ろと考えられますが、ここでは主たるところ4つをあげておきたいと思います。

第一に、GPA 制度に長い運用実績をもつ大学であるということがあります。それから米国の大学をみますと、ほぼ全部といってよいほどの大学が GPA を運用しています。しかし、その GPA は今お話しした問題含みの GPA であったわけですが、そうした運用実績があったことから、これを導入するときにはどの大学もあえてそれがもつ問題性をチェックしなかったということがあったと考えられます。つまり、モラルハザードが非常に高まっていたというわけです。

第二に、GPA では不合格科目を算定に入れますし、単位数の相違で値が変化することもあります。そのため、たとえば、学生が素点の成績順位を計算して友だちと比べてみて、自分の方が素点は高いのに GPA は低いといったケースがあきらかになったとしても、不合格科目が入ったり、単位数がちがうことで素点と GPA の順位が異なることがある、と解釈されてしまい、確実に検証されることがなかったという可能性がある。

第三に、そもそも成績評価に対する見方そのものが大学にあってはかなり曖昧に考えられてきたので、こうした算定によって順位が変動しているという話をしてもそんな程度は誤差の範囲だ、といった受け取られ方がなされがちだということです。たとえば、今日の話は昨年、2つの教育学系の学会で発表をしましたが、この問題をあからさまに大きなものとして受けとめる空気は感じられませんでした。もともと、現状、おこなわれていることの問題を指摘したわけですから、それが孕む問題性からして、大ごとにはせず、こっそり何とかしようと思わせる類のものだったことはあるでしょう。しかし、あくまで問題として認めようと思わず、そればかりか、大学の成績なんてそんなものだ、といった傲慢というか、荒唐無稽というか、そんな反応が感じとれたところもあります。

もっともすべてがそうではなく、こうして本日わたしが貴学に招いてもらいましたのは、

そのときの学会に出席しておられた北野秋男先生が、ここで提起した問題性を的確に受けとめてくださったからのことですから、そのような良識が少なからずあったことは明確にしておかねばなりません。ただ、正直いってやはりこんにちの大学環境が全般的に抱えている問題の根は、あらゆることにおいて事実を事実としての的確にとらえようとしない点にあるのではないかと確認できそうなところだと思います。それだけに察するところ、長年にわたる運用のなかで、ここで指摘している問題がどなたからか提起されたことがあったとしても、それを大きな問題として解する力がこれまでの大学に欠落していた可能性も十分ありうることにように思います。

しかし、そうであるとしてもこれをこのまま見過ごしていくことができる状況にはもはやない、それが通用したのは昭和の時代の大学太平期のことであって、文字どおり「みんなの大学」として社会に対してみずからのバリアフリーを語りかけるようになった大学は、そういうことでは説明責任を追及される種を蒔くだけだと了解しなければならぬといえましょう。このことはあとで角度を変えてふたたび触れます。

この問題が見過ごされてきた第四の原因は、最近のこの種の制度がおしなべてトップダウン形式で、計画駆動型におこなわれる傾向が強まっていることがあげられると思います。つまりたとえば、ボトムアップで原理的なところから勉強して検討を重ねてつくりあげていくのではなく、どこからかわからないところで決まって天の声のようにパッケージ化されて導入が決まってくるということです。国立大学などはまさにそうで、法人化以降、なにかにつけて「基本計画に書いてあるからやらざるをえない」という解釈＝行動パターンができてしまいました。そのため計画という無人称化された命法により、ある意味では無責任体制でことが進行していく傾向が高まっています。また、インターネットの弊害のひとつが波及していると思いますが、学生と同様、大学人全体が

安易にコピーしたものをペーストして使うことに慣れてしまって、適当に自分用にカスタマイズはするけれども、それは表面的な見かけの部分にとどまるから、それだけにベースとなる部分に欠陥があった場合は、それが無意図的に隠蔽されるかたちで受け継がれてしまうという傾向が強まっていると思えます。

第五幕 GPA 算定問題の解決

致命的ともいえる問題をあきらかにしましたが、では GPA 制度はやめた方がよいのかというと、まったくそういう話ではありません。何よりも、この制度は現在の激変期にある大学環境にとって、本質的にそれに対処しようとするすぐれた特性をもつ制度であるといえます。だから、運用をやめるとか導入を控えるという話になるとすれば不幸な話です。そのすぐれた点については次の幕で触れることにして、ここでは問題が GPA そのものにあるのではなく、その算定プロセスの欠陥によるのだということを確認します。そして問題の原因がはっきりしているのですから、要はその解決をすればまるくおさまるわけで、具体的にその解決方法を提示します。

さて、問題の根は尺度変換に際してのカテゴリ—錯誤にありました。いい換えますと、順序尺度であるレターグレードを媒介していることが問題なのですから、それをしなければよいという話です。具体的にどうするかといえば、先程のように成績素点からレターグレードを経由してグレードポイントにもっていくのではなく、成績素点から直接、グレードポイントを求めればよいのです。そうすれば間隔尺度から間隔尺度への変換ですから、何も問題がないわけです。レターグレードは成績評価として一応出すけれども、そこからグレードポイントへはつなげないといってもよいわけです。とても簡単なことです。

成績素点から直接、グレードポイントを求めるには一つの公式を用いればよいわけですし、実際にその種の公式を用いて GPA を出してい

る大学が日本にもあります。たとえば、福岡にある西南女学院大学や徳島大学の工学部などです。これらの大学では原理的にちゃんと詰めて施行したからでしょうか、現状では特異な存在ですが、至極真つ当な GPA 制度を運用しているといえます。用いている公式は $GP=(成績素点 - 50)/10$ というもので、100 点満点の成績素点から単純に 50 点を引いて 10 で割るとい、ただそれだけの話です。

こんな簡単な式を見ますと、こんなのでよいのか不安になるくらいですが、真つ当な方法です。しかし、もっと真つ当な方法があります。それは同志社女子大学が採用している方法で、 $GP=(成績素点 - 55)/10$ というものです。これは成績素点から 55 点を引いて 10 で割っています。この 55 という一見半端な数字はたいへん意味があつて、ちゃんと考えた結果が反映されておりうれしくさえなります。

先の西南女学院大学と徳島大学の場合、グレードポイントは 100 点のときに 5.0、80 点のときに 3.0、60 点のときに 1.0 となるような対応関係になっています。ここで気にしなければならないことは、たとえばほとんどの大学では A というレターグレードに 3 というグレードポイントをあてていますが、区間対点(順序→間隔)の対応にするとき、その 3 はこのグレードに相当する成績素点範囲、この場合(多くの例では)89~80 点の中のどこに相当するとみるのかということです。先の 2 大学の求め方では、80 点のときに GP が 3.0 になる式でした。つまり、 $GP3$ は 80 点とみなしているわけです。したがって、これでいきますと、大勢でおこなわれている GPA に比べて、かなり割り増しされた GPA 得点になってしまいます。つまり、原理的には真つ当なのですが、互換性を考えたときにいさかきまずいのです。もっとも互換といっても互換先が原理的に問題のある方法を使っているのだから、むこうがこっちに合わせてしかるべきだとがんばることもありかもしれませんが、すでに問題含みの GPA を運用してきた大学がその問題を解決しようとしたと

きに、過去のデータとの互換性は気にしなければならず、その点でやや無理が大きいのです。

この点、同志社女子大学の方法は、55を引いているわけですが、これは結局、先の例でいえば、成績素点が85点の時にグレードポイントが3.0になるようにしているわけです。この考え方の背後には、このレターグレード相当の成績素点区間を80点以上、90点未満としその区間のメディアン、中央値をとっているわけです。普通、わたしたちはある集合ないし集団について、その集まりの性質を代表する成員を同定しようとするとき、どの成員からもできるだけ等距離にあるような成員を選ぶことが適切であると思いますが、これは忠実にそうしているわけです。この方法によりグレードポイントの最大値は4.5になり、現状、最も多い例からすれば、やや割り増しになりますが、これは仕方のない話で、細かくいえばその大勢の方に、この点に関しても別の問題があることによる結果です。この点は細かな話のようですが、すぐあとで別の観点から触れます。

さて、それではこの同志社女子大学の方法でまったく問題がないかというところではなくて、ここまでくればあと一歩、踏み込んで整序したほうがよいように思います。それは次の点です。この方法ではグレードポイントが0.5を下回ったとき、つまり成績素点が60点を下回ったとき、不合格でグレードポイントは一律0.0にすると規定しています。しかし、これは60点以下で不合格、グレードポイントは一律0.0とするべきところでしょう。

何をいつているかと申しますと、多くの例では、Sのグレードを100～90点、以下のグレードを89～80点、という具合に規定しているのですが、これですと、最高位のグレード区間(S)の長さがわずかながら長くなっているのです。微細な話ですが、この尺度の歪みが原因で、先の西南学院女子大と徳島大工学部の例では他の大学のSグレード相当の範囲に他の大学でいうグレードポイントの4と5の2つの値が入らざるを得ないという現象を引き起こしているのです。また、同志社女子大でグレー

ドポイントの最大値が4.5になることは致し方のないことと申すのは、本来グレードポイントが4～5に至る範囲のレターグレード域をグレードポイント4で抑えてしまっている大勢の方に問題があるからだといえるからなのです。

とくかく、GPAを導入するからには、これまでいい加減にいびつな尺度を使ってきたところを、とにかくそこところは整序して、誰からも文句が出ないようにクリアにしましょうということだといってもよいと思います。したがって、たとえば、100点満点の成績素点とレターグレードの対応関係についても、Sだけ訳もなく割増されているようなことはやめて、たとえば、

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

という具合にすっきりさせればよいと思います。

したがって、ここでGPA算定の不都合という問題を解決した最適解としては、次の公式と但し書きを提起することができます、

$$GP = (\text{成績素点} - 55) / 10$$

$$\text{ただし、} GP \leq 0.5 \text{ のとき } GP = 0.0$$

さて、第三幕で悲劇的な不公正モデルとして示した例をあらためてこのoptimal suggestionの式を用いてそのGPAを再計算してみますと、これはまったく当然のことなのですが、もとの成績素点での平均点の差がそのまま反映され、損さん2.42、得さん1.90になります。損さんは全然損をしないばかりか、退学勧告に向けて修学指導対象になるのは実は得さんのほうだったということも判明するわけです(その基準値である2.0が妥当かどうかはこの場合、別の話です)。

以上のように、現状のほとんどの大学でおこなわれている GPA の算出方法を変えれば、GPA 制度が抱えている致命的問題は解消し、もともとこの制度がもっていたさまざまな効能が生きてくることとなります。その効能は大学環境の激変期にある現在、きわめて状況適応的でもあるわけで、ここではその点に絞り、GPA 制度が大学教育にもたらす革新性という観点で、とくに3点について確認しておきたいと思います。それらは、単位の意味の実質化がはかれる、学業成績評価に新観点をもたらす、そして GPA がもつ通約コード性の3点です。

これまでの大学の成績が抱えていた大きな問題のひとつに、単位と成績の乖離という問題がありました。たとえば、卒業要件単位数というのはいうまでもなく卒業にとって不可欠な条件であるわけですが、それは取得単位数だけか問題にされるわけですから、成績内容は問われない。全部がCであろうと、Aであろうと、学生にとっては究極的なところでは関係なくなってしまう。むろん、このような比較ではまったく意味がないとはいえないでしょうが、そういう極端値ではなく、大部分の学生が取得するボリュームゾーンのところの、A がほとんどでBやSやCがほどよく混ざるようなところでは成績格差はほとんど意味を失うということです。ですので、大方の学生にとっての学業におけるパフォーマンスの観点は、単位数が「足りなくないか」、必修単位は「落としていないか」ということに尽きてしまい、成績内容は二の次になっています。これが大学での学修において「一層がんばってみる」という動機づけをなかなか喚起しえない原因になっていることはあきらかでしょう。

また、科目によって単位数の相違がありますが、これが実質的には機能不全になっていました。つまり、語学や実習のように1単位科目であろうと、卒論のように8単位科目であろうと同じ成績であれば同じ意味しかない。たと

えば、取得したAの数で奨学金の貸与基準や留学制度の推薦基準が設定されているなどということは現実にこれまでよくあることでしたが、そうすると通年4単位科目を1つ履修するより、半期2単位科目を2つとったほうが同じ時間に単位数は同じで成績は2倍のチャンスといった計算も出てきてしまうこととなります。また、他の科目に比べて語学で散々苦勞する学生や、立ち通しで作業して、欠席するとダメージが大きい実習が1単位という計算になっているのは、どういうことなのか、これは背景に時間外学習が求められていないという建て前のもとにそうなっているわけですが、それが実情にはそくしていないという問題もくすぶってきました。これは勢い1単位科目に対する学生の魅力を失わせるものであり、先の半期科目の利点と矛盾相殺する性質となってきたわけです。

こうした単位数がもつ意味が実質的に機能していないことと、それが成績とリンクした意味をもってこなかったことで、学生からすれば大学の成績に意味内容の異なるダブルスタンダードがあるような感覚が形成されていたことも否めません。

この問題に対して、GPA 制度はご承知のとおり、その算定プロセスに成績と単位数を関係づけますので、両者の乖離という問題が解消され、単位の意味が実質化してくることになります。

簡単なモデルで確認しておきます。PさんとOさんの卒業時の成績を哲学、卒論、英語で見比べたとき、2人ともBが2つ、Aが1つだったとします。しかしこの3科目はそれぞれ単位数が2、8、1と違っていています。これは多くの大学でもっともよくあるパターンです。中には卒論の単位が12単位というところもあるくらいです。英語が1単位という考え方は旧大学設置基準にあった演習・実習相当という判断のなごりによるとみてよいと思いますが、実情からいうと、どの大学も英語授業に対しては力を入れておりますし、先ほど触れたように、学生の実質的な学修、ないし学習負担は語学にお

いて大きくなっていますから、1単位というのは無情といえます。また、実質的には理念や宣言と異なり語学をあまり重視していないことになります。だから、これは考え方を転換すべきところだと思いますが、ともかくまだ語学を1単位にしている大学が多いのが実情で、このモデルでもそのようにしています。

さて、そうしますと、GPA制度のもとでは、単位数の大きい科目でとった成績は小さい科目でとった成績よりも、GPAスコアに対する影響度合いが高くなる傾向を生みます。これは1年から1年半もかけて努力を重ねた結果とするような卒論のような科目に対する評価としては妥当なことといえるでしょう。逆に、不合格になった場合は、大きな単位の科目ほどGPAスコアに大きなダメージを与えることになります。これも妥当なことといえるでしょう。さて、モデルではPさんは1単位科目の英語でAですが、他はB、それに対してOさんは8単位科目の卒論でAで、他はB、そのため成績一欄でのAとBの数は同じでも、PさんのGPAは2.09、それに対してOさんのGPAは2.72であり、多単位の卒論で高い成績をあげたOさんがずっと高く評価されていることがわかります。これが単位の意味の実質化ということです。これはいままでの成績評価の仕方では埋もれていた評価です。

さらに、これをうまく使っていきますと、同じ哲学でも特論と入門では単位のウェイトを変えましょうといった話も出てくるでしょう。入門科目は2単位に対して特論は3単位にしましょうといったかたちに、実質的に学修要求の高いものに、それに見合うような単位数をつけるということです。むろんこれはこれでまたいろいろと問題はあるのですが、GPA制度の適切な運用によってそういう考え方の可能性がひらけてくるということは間違いありません。

つぎに、GPAが学業成績評価にもたらす新たな観点ということですが、これはとわけ強調したいところです。たとえば、A大学のYさんとB大学のTさんが卒業を控え、就職の面

接にいったとします。採用担当者は2人の成績一覧表を見比べます。2人ともSの数が30個、Aは20、Bが10、Cが2個ある、つまりレターグレードの様子がまったく同じ、まあそんなことは例外としても、ほとんど変わらないということはよくあることでしょう。面接でも大差がないとしたら、担当者はどちらの人物を採用しようと思うのでしょうか。

こうした状況をめぐって、つい最近名古屋大学が、どう見ても同じ業績と思える教員候補が2人並んだら女性の方を優先して採用するという方針を公言しました。これを男女共同参画社会の姿であると、どういう観点から判断されたのか首を傾げますが、それは別として、こうした場合おそらく入試で合格することがむずかしいといわれているほうの学生を選択するようなことになってしまいそうです。

さて、ところが、成績証明書をよくみると、GPAのスコアが出ている。採用を決めようとした学生のGPAは2.81、他方の学生は3.26とあります。そこで最後に採用担当者は質問します。「だいたい単位を落としましたか」。採用しようと思った学生はうなづき「10科目ほど...」、他方の学生は「いいえ、履修した科目はひとつも落としませんでした」。

わたしが採用担当者なら、成績と面接で遜色のない2名が並んだとき、10科目を落としてきた学生を積極的に採用しようと思う理由は屁理屈以外には思いつかないでしょう。GPAスコアにあらわれた2者の差異は、一度決めたことでも結構、簡単にあきらめてしまう性分の人と、そういうことを好まない性格の人の違いと読み取ることができそうです。人材採用によほどゆとりがあるような企業でないかぎり、まじめにコツコツ仕事をしてくれそうな人が欲しいと考えることは妥当ではないでしょうか。

最近、先端研究開発分野だけでなく大学教育に関してもアウトカム評価の重視ということを目にします。とりわけ入り口に注力するが出口についてはいい加減であることに対して強調され出していることです。これがまた強調さ

れだと、出口のところばかり恰好をつけて、たとえばこれはクレームにつきそうな物言いですが、品質管理発想の教育成果主義が色濃く感じられる技術者教育認定制度のような基準クリアに専心し、肝心の中身はおいてきぼりという、これこそこんにちの大学の大きな問題なわけですが、そこがまた見過ごされてしまいかねません。

その点からいうと GPA というのはプロセス評価であり、時代適応的に改善性能をもっているといえます。すなわち、これは学生が就学期間中にどういう行動特性をもち、学業に対峙してきたかということが、うまくみえてくる指標なのです。しかも一つの数値にそれが出てくるのです。心理的にいえば、この指標には持続力とか見通し力とか、着実性、責任感、慎重さといった要素が反映されてきます。

大学へのユニバーサルアクセス化が加速していますが、こうなるとかつてあった大学間の偏差値序列は実質的にはほとんど意味をなさなくなります。もうほとんどその状態になっているといってもよいはずですが。入学偏差値のランキングは相変わらず予備校や新聞社などから出されていますが、それらを見ればわかるように、最近ではぶれが大きくなっており、すでに算術の遊びに近くなっている(有意差のない差異がほとんどになっているのでランキングに一貫性がなくなっている)ことがみてとれます。

こうなると、かつての偏差値序列で押し量る差異ではなく、個々の学生が4年間でどういうパフォーマンスをしたのかを見通せる指標が大事になり、第三者、社会もそれを欲しがらざるはずですが。いわば、学業成績の「学」のみならず「業」の部分もうまく評価している指標が GPA です。ですので、企業採用や大学院進学などの際の第三者評価や大学間の互換においても、この指標はこれからますます有効性を発揮するといえそうです。

GPA の特性として、もうひとつ通約コード性という点について確認しておきます。少しわかりにくい言葉ですが、今申しましたように

GPA は学業の総合的な指標で、しかもそれが一つの数値であらわされますが、それだけにこれは格別高いコミュニケーション性能をもった指標であるということが強調できます。ことに大学がユニバーサルアクセス化してくると、ますます多様な関心、価値観をもち、振る舞いをする学生さんを広く受け入れることになります。前世紀までのように「大学に入ってくる人間である以上」といった見方や物言いは、ますます通じなくなる。たとえば、留学生にしてもかつては日本語が理解でき、しゃべれることが当たり前であったわけですが、最近では日本語がまったく話せない、理解できない方も入ってくる。背後にはそれを受け入れざるを得ない事情ということもあります。国内の一般学生にしても、さすがに日本語がわからないというほどではないにしても、なかなか通じないということは冗談のレベルからそうともいえないレベルまで結構できてきているわけです。すでにユニバーサル化が見事に達成された米国の大学では理工系の大学に入学してくる学生のなかに、分数の計算ができない学生がいることもめずらしくないといわれています。そんな状態でなぜ入学してきたのか(入学できたのかという疑問はもう通り越しているのですが)と問うと、いや、分数の計算ができるようになりたくて入学したのだ、という返事。これはジョークのようですが、日本の大学の現状がこれと大差なくなっている、あるいは近づきつつあることは、立ち止まってよくみてみればすぐにわかります。

そうしたなかで、とくに学業や修学に関してコミュニケーションをとるときに、いくつものレターグレードや素点一覧を前にして語るよりも、GPA を用いれば、端的に当該の学生の大学における位置づけ、その状況について、コミュニケーションできます。そして何をどの程度、どうすれば、どうなるか、を明瞭に伝えることができるわけです。そうした誰にとっても理解しやすい指標は当然、それを通じた話にぶれが少なくなりますから納得や同意が得やすいことになります。

また、学生本人にとっても自分の位置の確認を、いつでもしておけるわけで、現状に比べると格段に自己のパフォーマンスに対するモニター力が高まることになります。これはケータイで自分の GPA をいつでもチェックできることにつながる話ですから、いわば、キャンパスの中での GPS(global positioning system) のような働きをするわけです。GPA をモニターしつつ行為決定するということは、科目履修や学修の過程に自己責任をもって関与しているという意識を生み出す傾向が高まると期待できます。自己責任は自己統御感の大きさに伴って高まるからです。

どのような学生にもわかり、それを介して誤解なくコミュニケーションできる、そういう通約性能の高いコードとして GPA は大学教育にまったくあらたなプラグマティックな貢献を果たすことが期待できます。

第七幕 魅惑のメタ問題

ずいぶん長く話してしまいましたが、最後に「魅惑のメタ問題」ということにほんの少し触れさせてください。これはかなり個人的な話で、わたしがなぜ GPA 制度というものに結構関心を持ち、本日、お話しした問題をめぐってこの1年ほど、注意を持続してきたかということについて打ち明けておきます。

それは GPA がとても簡便な指標で、しかもこれまでの成績評価制度のうえに、付加的に求めることができるという導入障壁(コストと抵抗)の非常に低い制度であるにもかかわらず、それが発揮する革新性や効能がとても多岐にわたり大きいという特性の魅力が第一。

第二に、本日大きく取り上げました「人間細胞分裂」という類いのカテゴリー錯誤を起こしている現況の大方の GPA 制度を通して、「よりの確な知識の受容過程とその要件は何か」という知識論ないし認識論に関わる魅惑の主題を、足下の現実において検討できることになったからです。これはある意味では不謹慎なことかもしれません。しかし、大学という場は教育

の場なのか研究の場なのか、あるいは大学人とは研究者なのか教員なのか、という問いに対して、その二項対立はもちろん、ウェイトづけさえもするのでなく、もちろんそれは表裏一体、相即不離であるとする立場からするならば、大学教育をめぐる現実の問題は、そのまま一方では人間の学にとってまことに新鮮で貴重な臨床的研究材料になるのです。昔の仲間からは学部を離れて何してるの、などといわれたりしますが、わたしとしてはフィールドワークに出ているようなもので、いまは格好のサンプルを採取し実験と観察をしているところという状況です。

問題発見なり提起なり、それをつうじての知識は誰が知っているのか、どこから発せられたのかということが重要で、物事の自体を捉えようとしないうという人間の知性の習性に対する感触もあるのですが、それは誤認なのか。そんな問いと確認の過程がいまのわたしのなかにあります。これは人間の知識の受容過程という普遍的な問題に絡んでおり、今後、わが国の大学が GPA の抱えている問題をどのように受け止め対応していくか、あるいは対応しないで無視しようとするのか、なにをきっかけに対応することになるか、というあたりは、非常にスリリングで興味深い観察どころになってきています。別の角度からいえば、知識とは信念にほかならないのかという、哲学の知識論でずっと語られてきた問いの現実解としてのエビデンスを拾えそうです。さらには否、知識とは正当化された信念であるとすれば、その正当化はどのようになされ、さらにそれはいかにして覆され、更新されうるのか。そうしたプロセスを楽しむに追っているという次第です。

以上です。ご静聴、ありがとうございました。

質疑応答

Q1. 単位数は大学で決めているのではなくて、ある意味では国の基準で決まっているようなものなので、単位数を変えることができないとしたら、単位の実質化という意味をどのように

考えていけばよいのでしょうか。

A1. もう十年以上前になるわけですが、大綱化によって大学の設置基準が大きく変わりました。この大綱を改めて見直してみると、単位設定においてもほとんど柔軟に各大学の実情にそくして設定してよいことになっています。したがって、たとえば、大綱化以前の状況を踏襲し、語学単位を半期で1単位としている大学が多いですが、現在では語学の単位が2単位になっている大学もあります。英語重視、外国語重視というのはどこの大学でも声をそろえていっていることで、実質的にも、学生は他の科目との相対的な比較において英語に傾注せざるをえない状況になっています。その実学習時間にそくしても他科目と同じ授業時間で半期1単位というのは見直して妥当と思えるところ です。

同じように、授業時間外学習も含めて学生に求める学習量に準じて、科目によっては3単位、5単位といった設定のされ方もありうるでしょう。これをここで単位の「意味の」実質化といっています。

すでに述べたように、これまでは科目間の単位数の違いは学生にとっても教員にとっても、結局、それほど大きな意味をもちませんでした。GPAの運用で単位の大きい科目ほど注意して成績をとっていく傾向がでてくるはず です。ですから、単位の意味の実質化はGPA制度とセットになって機能するというのも大事なポイントかと思えます。

Q2. GPAが導入されたときに、学生の意識というのは結局どのように変わっていくのでしょうか。

A2. 学生にとってGPAがどんな意味をもってくるのか、あるいはそれが学生の行動にどう影響してくるのかということですが、これは簡単にいえば、先ほど申し上げたように、一つの指標で大学における自分の学業のパフォーマンスに関する位置づけを、とてもわかりやすくモ

ニターできるということに尽きると思います。

比喩的に少し大げさな表現をすると、こんにちの多くの大学生は、大学を問わず一般に自分のまったくの日常であるキャンパスにおいて見当識喪失に陥っている傾向が高いといえそうです。見当識の喪失、つまり自分がどこにいて何をしているのかわからないという認知症などに認められる典型的な症状です。真夜中なのに朝になったと言ひ張り、自分の家なのにここはどこだと騒ぐ、それはあきらかな精神の破綻ですが、とくにこれといった明確な目的意識があつて入学したわけではなく、流れとして高校を卒業したから当然のごとく入ってきた。その選択も学問に対する関心というよりも、なんとなく面白そうだから、とか消去法で決めたとか、入試の諸事情で入ることになったとか、大方そうした消極的決定で入学してくる学生がほとんどであることが、これはもう昔からそういう傾向はあつたにせよ、ユニバーサルアクセス化したこんにちの大学生にあつては、一層その傾向が強くなっています。

そういう状況ですと、日頃の大学にあつて学んでいる本人が、自分がいましていることがどういうことなのか、どんな意味があるのか、どこまでなにができていのか、よくわからなくなり、身体はキャンパスにあつても、ころはどこかに浮いてしまっている感覚になりがちです。だから、神経が過敏な人間ですと、自分の居場所が確定できる自宅や部屋にどじこもることにもなる。これは異常なことというより、とくに精神がデリケートな年頃にあつては、ある意味でまともな感覚といえます。もう少し自分を騙せて何とかしようとする人間なら、行動に厳しさが求められ、存在感も確認できるアルバイトで自分を定位するでしょう(「君が遅刻すると、どういう事態になるかわかっているのか」といわれることで自分を実存として意識しうる)。だから、「すいません。バイトの時間なんで」といってゼミを出て行くような感覚は錯誤だといつてよいはずですが、問題はそういう発言をさせる状況にこんにちの大学があるということでしょう。

たとえば、1年終了時に成績表をもらっていても、単位を落とした科目はどれかとか、Aの数が友だちより多いか少ないか、結構がんばった科目がどうしてCなのか、現況はそんな感じでしか眺められません。そんな成績表を保証人のところに送ったりしたところで、大多数の学生にとってはほとんど無意味なことです。本人にとってさえ、よくわからないものが、第三者にわかるはずがない。

全体的な学業パフォーマンスについて自分が広いキャンパスのなかでどんな位置づけにあるのかわからず、そこを発端にして学業については基本的にそれほど関心がないことに加えて、一層学ぶことへの動機づけを失っていくことになるわけです。高校まではとりあえず進学が目的化されていて、日常的に偏差値を中心にして自分の位置づけが嫌でも知らされてきた人たちが、大学に入って途端にそれがなくなるわけです。

むろん、そんな数字に左右される学びから解放されることは学問にとって幸いのある環境であり、だから、20世紀までの、社会において特別な領域であった大学では成績のことなど、ほとんど形式的なものにすぎなかった。大学人全体がそれを認識して学生も何を学ぶにせよ、逆にそうした環境を利用して自由に学ぶことができた。だが、そういう時代はもうかつての話であって、いまはそれでは学生たちが大学のすべてから退却するだけです。身体はかろうじて運んでくるとしても、ここからは退却しています。無理に心身を一体にしようとするれば、まさに無理をするしかないので矛盾を鬱積させることになるでしょう。まじめな学生ほど大きな不安を抱えることになり、そうでない学生は早々に別の道に逃げます。ただし、学生という身分には甘んじていたいから、ずるずると中途半端なゾーンに浮遊し、その習慣が身に付けばどうなっていくかはお想像のとおりです。

GPAはこの状況を改善するのでしょうか。解決はしないでしょうが、改善はするはずで、大学の英語教育は死に体に近くなっていましたが、TOEICのおかげで息を吹き返しまし

た。こんなことをいうと一部の英語の教員からブーイングを浴びるでしょうが、異議を唱える英語教員に心情的にはまったく同感です。かつての大学の英語はあれでよかったと思います。担当の教員ごとにばらばらで大方はエマソンとかソローとか、シェイクスピアだとか、その教員のお好きな、あるいは今期はこれでも読んでみようかという文学を一年とおしてひたすら読む授業なんていうのは高校まではありえず、いかにも大学らしかった。

でも誰もが入学してくる大学、それもセンター試験でいえば、英語が全国の平均点以下の得点でも入学してくる学生がたくさんいる状況になった大学(それは大半の大学ということですが)では、そういう授業は通用しなくなったのです。むろん中には英語の得意な学生もいるでしょうし、英語に、とくに英文学ではなく英会話に一番関心を抱いているような学生は少なくない。さらには就職の際に採用基準にTOEICの点数を掲げる企業も出てくるという状況になったなかで、その点数を目標にした英語の授業はその存在意義の説明と納得がもつとも得られやすい授業となった。つまり、点数を基準に習熟度別クラス編成をすることが可能になり、これは結局、教員と学生の双方にとってハッピーになるわけです。眉をひそめたいところですが、それがポピュリズムのなかに生きざるを得ないこんにちの大学の適応です。

GPAが状況を改善する可能性をもち、学生の意識がどのように変化するかはここから推測することができると思います。

Q3. 実際に学生から成績に対するクレームは出ていないのですか。

A3. ほとんどの大学がおこなっているGPAの算定上の問題に起因する不公正の問題は、当然クレームの対象になるものですが、原理的にはその問題が明確であるにもかかわらず、おそらく先に説明申し上げたような原因で、その同定が簡単にはしにくい状況にあるため、まだ出ていないのだと思います。なお、わたしが現在籍

をおいている静岡大学ではまだ GPA 制度を導入していないので、残念ながら実績ではお答えすることができません。むしろすでに運用を始められた貴学にお聞きしたいところです。

Q4. このあいだ素点と GPA を見比べてみたら、先生のおっしゃるように逆転現象が起こりました。しかしこの時の特徴は、文化系の英文学科と教育学科では逆転現象が起きていたけれど、理系ではほとんど逆転現象が起きていなかったというものでした。これはどう説明したらよいのでしょうか。何か理由はありますか。

A4. 統計ですので当然、偶然の要因が相当程度入ってきます。たとえば、集団をどのような属性で分けて比較しても、ほとんどすべての事態で差異は発生するので、その差異が偶然の要因によって生じた可能性をまず見極める必要があります。極端に言えば、キャンパスを物理的に東側と西側に分けて、東側の学生の GPA と西側の学生の GPA を比較したときに、東側は順位変動が多く認められたが、西側の変動が少なかったということは当たり前のようであり得るわけです。その場合、午前の日照と午後の日照が GPA に与える影響の差はどのようなものか、と推論を進めていくと、そこで興味深い考察がなされるほど推測基盤の危うさの問題が大きく響いてきてしまいます。したがって、いかなる差異も偶然によってそれが生じる確率を確かめて、その差異の有意性についての情報も考慮して考えねばならないわけです。そのうち文理の差異の原因を推測する手順になるかと思います。

Q5. 特に文系科目では、先生の主観がかなり採点を左右すると思います。また、同じ科目を担当している先生でも、先生によってかなり点数が違うということが起こっているのではないかと思うのですが。

A5. それは重要なご指摘だと思います。わたしもそのとおりだと思います。

Q6. 素点の平均と GPA の順位で逆転現象が起きないように、まっとうな算定式を用いて計算するという方法は確かにあると思います。しかし、実習系の科目の場合、全員が 90 点で S という評価がついてしまうこともあります。素点の付け方さえ、科目群や授業の中身によっても随分違ってきてしまうというのをどのように改善していったらよいのでしょうか。

A6. GPA というのは一つの処方というか、今の大学がもっている成績のつけ方に対するかつての行動様式を変革していく一つの処方箋になっていくと考えられます。それを引き受ける覚悟が大学の方にあるかどうかはまず大事だと思います。とはいいいましても、いまや覚悟があるか否かという問いを発していることさえ、悠長なことともいえ、もはやこの処方は避けておれないといったほうがよいのかもしれない。

というのは、ユニバーサルアクセス化によって大学環境は避けがたくポピュリズムの流れに浸ったからです。別のことばでいえば、「社会に開かれた大学」というのがありますが、何となくきれいごとのような響きをもつこの宣言は、大学の行動様式の抜本的な自己変革を覚悟して、日常生活世界の、とりわけマスメディア的な大衆迎合的、少しいのよいことばでいうと、もっとも多くの人にわかりやすくアカウントビリティのある行動を規範にするという宣言です。それはこれまでの大学にとっては血液の入れ替えに等しい体質改善を意味するわけですが、社会に開く宣言に際して、そういう認識はほとんどなかったのではないのでしょうか。

長く大学内部、学問の世界で共有されてきた価値観や行動規範は一般社会のそれではなく、特殊社会の閉鎖された世界でのそれでしたから、その内部にあつて学問の自由も教育の自由も語れたし、そのうえで十分に説明も責任も果たせた。だから、かつての大学においては何かにつけて社会通念と引き合わせることに対し

てはそれこそ命がけで抵抗してきた。つまり、哲学の A 先生は全部合格なのに、B 先生になると滅茶苦茶不合格が多いなどというのは、これまでの大学ならまったくアリでした。全然違う研究をしていて考え方もそれぞれにユニークであるお二人が同じように考えで講義され、成績評価されるわけがないのですから。ですが、そういうのはポピュリズムのいう常識の世界では通用しないわけです。「なぜですか、同じ哲学という授業で異なる基準になっているのはおかしいじゃありませんか」といわれてしまったら、一般社会の通念なり社会常識なり、マスメディア的論理のなかでそのことばはたちまち増幅して、叩かれる対象になってしまうでしょう。どのハンバーガーも同じ大きさの肉であって当たり前の世界、その常識ですから。

現在の大学は状況的にポピュリズムの流れに乗らざるをえなくなったわけですから、無駄な抵抗はできるだけ早くやめて、それを引き受け、さらには能動的に対処したほうが賢いはずです。適正な GPA の導入と運用とはその対処としてたいへんすぐれたツールであり、社会学などでお得意のことばでいえば、装置といってもよいほどのものです。これが入ることによって、たとえば、教員間での成績のつけ方の格差といった問題もいまよりはずっとわかりやすいかたちで出てきますが、むしろその結果をもとに合理的に対処していけばよいのです。一番多くの人々が納得する説明にもとづき、それに合わせればよいだけなのであり、それがもっともポピュラーのゾーンをハッピーにしていく、満足感を広げることになる。

共通科目と呼ばれているものがあるなら、共通テキストで共通テストをやって、コンピュータで採点すればよいでしょう。さらには、そういう講義は 1 科目にして誰か一人が、あるいはオムニバスにしてブロードバンドで流せばよいですね、という具合になっていく。実際、来年度から大幅に模様替えする早稲田の文学部と文化構想学部では共通講義の一部をブロードバンドでオンデマンドにすると決めたようです。かつてマスプロ教育と批判されたそ

れはもっと規模を拡大したかたちで、しかし学生一人一人がいつでもどこでも何度でも聴講できるマスにしてパーソナルな講義になる。いまや大学はホピュリズムの流れを積極的に活用していくことに向かわないと、流され、かき回され、適当な抵抗のなかで疲弊してしまうことにもなりかねません。

Q7. A 先生は全部 S にして、B 先生は B とか C とかにするというのは、情報が交換されないとわからないことです。そういうものの情報を公開するというのを本当はやらなければならないのか、それとも噂でそうなるのか、それはどうなのでしょう。

A7. 噂でというのは、いかにもまずいですよね。ただ、今までの大学の価値観でいえば、そういう加減であることがいい加減というか、よい加減として暗黙に合意されていたと思います。わたしもそういう世界であるからこそ学問の世界に惹かれたのであり、大学にこだわったわけで、たぶん現在の大学側の担い手はみんなといってよいほど同じだと思います。しかし日本の高等教育政策はそういうところから、はっきりと別の方向に向かったわけで、そのことによって実は大学教員にしても、わたしのような者も含めてかつてとは違っておそろしくユニバーサルアクセス化した。学生だけの話ではない全面的なバリアフリーです。「そういう時代でしょ」という広告コピーがありますが、時代は移り変わってしまったことを認識する必要があります。しかも、この状況は劇的に速い変化でしたし、まだ変化は衰えずに続いています。

ですから、まずその変化を引き受ける覚悟があるのであり、その覚悟ができれば、GPA の導入から、情報を透明にし説明責任を果たしていく、という流れは自然の流れとして意識できるはずです。

それはかつてからすれば、大学をおもしろくなくしていくことだと思いますが、相当に多様な学生を引き受けているなかでわたしたちが今感じている歪みのようなものや、危機管理と

いったことも考えていく必要があります。昔は学問の世界につきものの徒弟制度が機能しているなかで、善い意味でのパターナリズムが機能していたと思います。面倒をみるとか、世話をするという感覚を含めてです。しかし、もはやごく一握りの特殊な大学を除いては、研究の水準における徒弟的關係は育成することさえむずかしくなって、努力してもまるでままごと遊びのような関係にならざるをえなくなった。そんななかで大学教員が学生の修学について指導するとか、ゆきさきについて面倒をみるといったことは、事実上、夢想であり、下手にやりだすとあらゆることが中途半端になるばかりか、シリアスなケースに巻き込まれて思わぬトラブルになってしまうこともできます。ハラスメントなどということが取り沙汰されるようになったのは、そういう時代感覚のずれが引き起こしている要素もたぶんにあるのであって、そこを読みとる必要があるはずです。

ふたたび GPA に戻るなら、GPA は学生一人ひとりが自分の学業パフォーマンスを常時モニターできるようにし、それによって自己決定・自己責任で行為していくこと、修学していくことを切りひらく仕組みでもあります。「教えてくれなかった」とか「注意してくれればよかったのに」といった里親パターナリズムのような弱者の論理が振り回されるようなことがないように、GPA のひとつの数値を媒介にして、自分で決めたことの納得をどのようなときも個々の学生に得てもらえるようにする、そういう指標なのです。そういう意味でわたしはこれがネオリベラルなきわめて時代適応的な制度であり、噂で伝わるような世界からの脱却、いわば脱魔術化のための道具だと申しているのです。

Q8. GPA 以外の厳格な成績評価の仕方にはどんなものがあるのか教えて下さい。

A8. わたしは最初にいいましたように、教育学分野のどこのゾーンについてもプロパーでないこともあって、残念ながら経験不足でそうい

うかたちでの知識をもちあわせておりません。

Q9. 筆記試験の結果を、教員が79点にするか80点をつけるかというように厳密に1点刻みでつけることは、わたしはかなり難しいと思います。アメリカでは、1点刻みで評価するというのは一人一人の先生の能力を超えていることだから、無理なことだと考えられているそうです。評価の仕方がもともと人間のできる限界を超えているのではないかというところに、GPA が定着していったと考えているのですが、それはどうなのでしょう。

A9. 先生のおっしゃるとおりで、わたしも基本的にはそう思います。ですから、大学の成績というのは昔から三段階評価くらいだったわけですし、学生もそれで納得していたはずです。なかには合否の二値で決めるような科目もあって当然だったわけです。特に文系などでは、自分で考えて書いたかどうかとか、読んでもらいたいという気持ちをあらわして書いたかどうかといった視点で判定せざるを得ないような科目ないし設問設定もあります。ですので、そうした場合に1点刻みで評価することによってどういう意味があるのか、そんなこと人間にできるのかということは当然あると思います。

しかし、繰り返しになりますが、そうした考え方は社会において敷居の高かった特殊世界の大学での、今となってはノスタルジックな話だと思われるのです。一般社会なんてあるのか、という問いはあると思いますが、とりあえずマスメディアの論理が世論形成の重要な部分を担ってしまっている現代社会を基準にその最もポピュラーなところを一般社会とみるとして、そこでは「おかしい(変である)」ことはもう絶対に、つまり最大多数の唱和、一番大きな声という事実のもとでおかしいことになるのです。したがって、本来、学生の立場としては合否くらいで決めてもらっていた方が楽でいいのですが、「それなりに勉強してがんばって合格、でも彼のようにバイトばかりし

てレポート出しただけでも合格、これはおかしい」と声があがれば、それは絶対におかしいことで、改善が要求されて然るべき問題となります。そこに「まあまあ、そんなこと…」などといってしまうと、「それって、なんか変」となってしまう大変。

万事、こうなってきましたから、文学部唯野教授は授業は12分遅れて始まり、12分前に終わる、というわたしたちの時代の常識を、わずか10分の休み時間しかない学生のためをおもって今も実行したりすると「時間どおりにやらない」という事実をエビデンスにしてしまう。学生の全部が全部、そんなにメカニカルではないとしても、一部のところから「漏れた」ようにして表面化する「事実」がワイドショウの関心事としてまさにショウアップされてしまう。だから、それならとにかく形式的にはきちんとしちゃいましょうということになる。

それがユニバーサルにアクセスしてくる時代の生きる大学の姿として求められていることです。ユニバーサルデザインなどという、たいへん心地よい響きがありますが、だれにでも納得いくデザインというのは使いにくさを許容しなければならない我慢のデザインのことです。低床バスがその典型です。最良のものがデファクトスタンダードにならないことと同じです。

で、1点刻みで評価なんてできるのかということですが、入試の段階で一点刻みで可否を判断しておきながら、入学した途端に、そもそも人間にそんな判断ができるのか、とかそんな評価をするテストが作れるのか、と言いだすというのは、いったいどういうことですか、といわれてしまえば、アウトでしょう。できないのではなくて、やらないだけではないのか、怠慢なだけではないのか、わかるように説明してください、となるでしょう。

生真面目な先生は15回の授業中、10回分に10問からなる小テストをします。その日、語ったことの内容を聞く単なる記憶テストです。馬鹿らしいのですが、じゃあ、学生にとってそれが何の役にも立たないか、あるいは少な

くとも今までの講義での状況に比較して状況が悪くなるか、といえば、テストを導入したことの他は何も変化しなくても、状況は変化するはずで、そんなもん数百人もいる受講生のものを毎回チェックするというのか、というのは前世紀までの物言いです。これが全学的な課題であると認められるなら、ITを使いましょう。とりあえずは前世紀の技術でマークシートにしましょうか。そのあたりの手当こそファカルティデベロップメントのお仕事かもしれません。そうすれば集めて機械に通せば一瞬です。授業期間が終了するとあらためて試験をしたりレポートを出さずとも1問1点で自動的に100点満点の評価のできあがりです。しかも、その得点と全体の授業における学生の精神的なコミットは相関しているでしょう。これは単なる一例で、やり方はまさに工夫次第。一題ないし数題の論述形式のテストやレポートでおこなっている評価と、こうした評価とのあいだで事実上おこなっていないことと、そのテストや評価の授業や学生への寄与、全体的な合理性ということを慎重に比較してみれば、いままでのやり方の優位性は必ずしも明確には語り得ないのではないのでしょうか。

ただし、テストやレポートの評価がどうしても100点満点でなければならないという話なり圧力を、GPAが宿しているというわけではありません。現に100点満点換算の評価で最終の成績を出すように仕組みになっている大学では、AなりBなりCなりといったレターグレードの配分で一定の得点を教員個人が決めて出している場合もあるでしょう。それはご質問にあったように、細かな評価をする意味や可能性にかかわる点でそうしたポリシーをとるということだと了解できます。

しかし、本日、主題として強調したことは人間の主観的な判断の問題ではなく、あくまでもスケールの話です。人間の主観的判断が等価でありえないという問題はもともと乗り越えられない話ですから、そこに話題を振れば取捨のつかない議論になります。しかし、それだからといって評価尺度、つまり度量衡の刻みが等価

でないとか、歪んでいるとか、さらには尺度変換でありもしない差異が無差別にもたらされてしまうといったことはまったく別の話であり、認め得ないことでしょう。また、100点満点の成績基準があつて、現に100スケールで評価する教員なり科目がある以上、その尺度を用いて、あとは教員個々の判断でそのスケールを規定に則して工夫して使いましょうという、そういう話を本日したという次第です。

多くのご質問のおかげで、たいへん貴重な思索の機会をちょうだいしました。誠にありがとうございました。

参考文献

- AACRAO (2004) Grades and Grading Practices AACRAO.
- 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.
- 福留東士 (2005) 第 56 回日本教育社会学会における半田智久の研究発表「GPA 制度の欠陥と解決：問題発生シミュレーション結果」に対する質問とその後のパーソナルコミュニケーションによる
- 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 2003『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 (2005) 「静岡大学の入学者にみる大学ユニバーサルアクセス化の影響：大学入試センター試験の結果分析を通じて」静岡大学教育研究 1,1-15.
- 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：カテゴリー錯誤の問題と解決」大学教育学会誌 28, 117-125.
- 加藤勝康 (1999) 青森公立大学における成績評価 IDE,435 (2) 35-38.
- 加藤勝康 (2003) GPA と質の保証—青森公立大学の場合 IDE, (5) .
- 絹川正吉 (1997) ICU における GPA 制度 一般教育学会誌,19,50-53.
- 絹川正吉 (2002) 大学教育の品質保持管理—単位制と GPA 高等教育情報センター編 2003『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.
- Merriam,C.E. (1934) "Political Power: Its Composition and Incidence" Whittlesey House. 斎藤真・有賀弘訳 1973『政治権力—その構造と技術 上・下』東京大学出版会.
- 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.
- 佐和隆光 (2003) 「私の視点」『朝日新聞』5 月 27 日.
- 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.
- 成蹊大学 (2003) GPA 制度の概要について 成蹊大学ホームページ学務部履修課.
- 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.
- 高村麻美 (2003) GPA の運用と教務運営の実際 —文学部から全学への拡大 高等教育情報センター編 2003『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.
- 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 信州大学教育システム研究開発センター紀要,8,45-51.
- 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 2003『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.
- 吉原正彦 (2003) 「建学理念としての GPA 制度—開学 10 年の実績」 高等教育情報センター編 2003『成績評価の厳格化と学習支援システム』地域科学研究会 pp.68-82.

■ 本報告書の version 改訂履歴

本報告書は 2005 年 2 月 15 日に初版 version 1.0 をプリントしたのち、つぎの方針で version 改訂をおこなっている。

version X.Y	X の更新	内容に重要な訂正があった場合や文意が前 version と異なる改訂をおこなった場合、複数ページに渡るような新たな文章（新たな節・章）が加わったとき。 なお、この更新に連動し「版」数を更新する。
	Y の更新	文章表現やレイアウトの調整、変更、あるいは誤字・脱字などの小幅な修正、追加をしたとき。

X の更新で訂正があった場合は以下にその理由を付して記録する。

・ 第二版 version 2 への更新（2005 年 3 月 3 日）

桜美林大学の教務課志村望氏と学会大会発表に関連して調査データの確認をしてもらった際に、同大学に関する調査回答項目について次のような訂正依頼を受けた。

「アンケート集計結果ですが、若干誤解を与えるような回答をしてしまったかも知れません。修正していただけますでしょうか？【成績評定について】誤：不合格ラインは D や F で点数などの基準は ...

正：不合格は F で評価基準は ...、【学生の申請による GPA 算定除外科目の指定】誤：できる 20 単位（所属学科の専攻、... 授業以外） 正：できる 20 単位（所属学科の専攻、... 授業以外は事前の申請により「合格 (S)」、「不合格 (U)」で評価する。【GPA 導入年度】誤：2000 年度 正：2001 年度、以上、3 点です。」

これにもとづき本報告書該当箇所に訂正を施した。

・ 第三版 version 3 への更新（2005 年 5 月 1 日）

第 3 部で提案した GP 算定式を $GP = (P - 54) / 10$ から、 $GP = (P - 54.5) / 10$ に変更した。これは本書で主張する「成績評定区間における中央値」をよりの確に反映するための再考にもとづき必要となった訂正である。これに伴い関連箇所の訂正をおこなった。また、この版では第 1 部の文章表現の細部を全体的に調整した。

・ 第四版 version 4 への更新（2005 年 9 月 25 日）

3-3-1「GPA の導入と適正な運用にあたっての必要条件の条件 1：GPA 算定に潜むカテゴリー錯誤を除去する必要がある」において、「GPA 算定による成績順位攪乱発生シミュレーション結果」と「成績評価素点を 100 点満点で出すことの合理性」などの項を追加するとともに、あらたな問題解決の提案「secondary suggestion」と「more rational suggestion」として「Direct GPA」の考え方とそのための要件を増補した。また、第三部に関して部分的に調整を施した。

- ・ 第五版 version 5 への更新 (2005 年 10 月 1 日)

第 3 部で optimal suggestion として提案した GP 算定式を $GP = (P - 54.5) / 10$ から、 $GP = (P - 55) / 10$ に変更した。もともと 54.5 という値は、レターグレード成績区間を S100-90、A89-80、B79-70……といった最も多くの大学で採用されている方法に基づき、単純素朴にその整数値をポイントとしてみなした場合の平均値ないし中央値として導かれたもので、本報告書第三版で訂正し採用した値であった。しかし、この版においてあらためて GPA のグレードポイントがもつ原理的な意味を考察し直したところ、成績区間設定そのものが暗黙に連続量を前提としながら、1 点刻みの離散量で考える落とし穴に陥っていること(それにつられて先の算定式もまたその罠にかかっていた)と、S グレード区間が A ~ C 区間と特段の理由なく均等になっていないという問題を整理する必要性を認めた。

その結果、レターグレード成績区間については $100 \geq S > 90 \geq A > 80 \geq B > 70 \geq C > 60 \geq F$ というすっきりした設定が推奨できることを示し、それに合わせて GP 算定式も再検討した結果、「連続量としての成績評定区間における平均値、および中央値」をよりの確に反映するためにマイナス定数を 55 に訂正する必要性が認められた。これに伴い第三部における関連箇所の訂正をおこなった。

- ・ 第六版 version 6 への更新 (2006 年 2 月 15 日)

第 1 部と第 2 部の全般、第 3 部の一部について文章表現、また第 3 部の一部の図について見直し、適宜細部について改訂した。新たに第 4 部を追加した。

- ・ 第七版 version 7 への更新 (2007 年 2 月 5 日)

第 3 部においてシミュレーション 2 を追加し、関連する部分の増補をおこなった。

- ・ 第八版 version 8 への更新 (2008 年 2 月 5 日)

第 3 部全体にわたり、構成を含み改訂をおこなった。これは『静岡大学教育研究』vol.4,2008 にこの部分を掲載することに伴うもので、主として表現上の改善と内容のコンパクト化を図った。内容や見解の変更はない。

- ・ 第九版 version 9 への更新 (2008 年 5 月 15 日)

第 3 部の算定方法のただしがきと成績評点区間設定の仕方について、運用上の実際を考慮した方法を付け加えた。その他の内容や見解の変更はない。

GPA 制度の研究
— functional GPA に向けての提言 —
第九版
version 9.0

初版 2005 年 2 月 15 日
第九版 2008 年 5 月 15 日
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
omhanda@ipc.shizuoka.ac.jp

Copyright © 2005, 2006, 2007, 2008 by Motohisa Handa