

大学教育の質保証からみた GPA 制度

教育推進総合センター 細川和仁

GPA Assessment System for Quality Assurance of University Education

Kazuhito HOSOKAWA

はじめに

本論文では、大学教育の質保証の観点から、昨今導入が進んでいる GPA 制度について検討し、導入の意義や必要性及びその活用における問題点等について考察する。

2011 年 8 月に発表された文部科学省の調査^{注1}によれば、GPA 制度を導入している大学は、2009 年度において国立大学 56 校 (65%)、公立 28 校 (30%)、私立 276 校 (46%)、全体で 360 大学、約半数の大学で導入されている。この値には一部の学部で実施しているというものも含まれると考えられるため、全学的に導入している大学は、これよりは少ないと考えられる。しかし、導入している大学数は、平成 17 年度から見ると 232、270、295、330、360 と増えてきていることから、この制度が日本の大学に確実に広がってきているといえる。

その具体的運用方法については、「学生に対する個別の学修指導」や「奨学金や授業料免除対象者の選定基準」が多いという結果になっている。一方で、進級判定、卒業判定、退学勧告の基準として活用しているという大学はまだ少ない。

文部科学省の調査の中で、この「GPA 制度の導入」の結果が「厳格な成績評価の実施」の一項目として取り上げられていることからわかるとおり、GPA 制度の導入は、厳格な成績評価を行うための一方法とされている。しかし、GPA 制度を導入することが大学の教育・学習にどのような変化をもたらすのか、どのようなメリットがあるのかについて吟味する必要がある。

そこで本稿では、GPA 制度が持つ意義と課題を

整理した上で、秋田大学教養基礎教育における成績評価分布状況をふまえて、教育改善の方向性について考察する。

1. GPA 制度についての政策・答申

GPA (Grade Point Average, 評定平均値) は、成績 (grade) を点数化し (grade point)、単位数の重みづけを加えて算出した平均値のことである。これを大学教育の中で活用しようとする動きが大きくなってきている。

そもそも、GPA を導入することが大学教育にとってどのような意味を持つのであろうか。1998 年に出された大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」^{注2}にさかのぼって考える。

この答申では、大学教育のシステムは「単位制度を基本としており、単位制度の実質化は教育方法の改善にとって重要な課題である」と指摘されている。45 時間の学修をもって 1 単位とするという制度の中で、15 時間の授業学習と 30 時間の授業外学習を組み合わせなければならない。しかし、現実的にそのような学習を実現するのは難しく、単位制度自体が形骸化しているという指摘があった。

この単位制度の形骸化について土持 (2006) は、単位制度の輸入の経緯からひもといている。そもそも単位制とは、1 単位を 45 時間の学修 (授業時間だけでなく教室外で行われる自主的学習も含む勉学活動のすべての時間数) とする「セメスター制」のことを指す。しかし戦後、アメリカの単位制度が日本に入ってきた際、すべての授業にこの

ルールを画一的にあてはめようとした点に問題があった。すなわち、講義は1時間の授業に対し、2時間の準備または学習を必要とするというルールをすべての講義科目にあてはめた。授業の進め方によって教室外学習は変わるはずだが、その点を考慮せずに、一律にあてはめたわけである。

土持はまた、単位制がもともと学習の量的側面を強調するシステムであるため、それを補完するサブシステムが重要であることを指摘している。例えば、シラバス作成やGPAといったシステムを導入することで、大学教育の質の向上を促進できる、としている。

それらの補完的なシステムも含めて吟味しないままに単位制を導入したこと、また1時間の授業に2時間の準備・学習をとという考え方が、教室外学習を前提とするアメリカの授業方法に沿ったものであり、日本の大学教授法にはなじまなかったこと、これらが単位制度を形骸化させるきっかけになったとしている。

論を大学審議会答申に戻すと、単位制度を実質化させるためには、授業外学習時間が確保できるような授業デザインの工夫や、図書館や情報センターをはじめとする学習環境の整備が必要である。それに加えて、答申では次のような指摘がなされている。「教員は学生に対してあらかじめ各授業における学習目標や目標達成のための授業の方法及び計画とともに、成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価を実施すべき」という指摘である。授業を実施する上で目標設定を明確に行い、その目標に対応させた評価基準を明示し、厳格に（厳密に）評価する。これは教育活動に対するシステムズ・アプローチと言われるもので（鈴木、2002）、教育・学習の営みにおいて plan-do-see、あるいは plan-do-check-action のサイクルを循環させるという発想のもとにある。

なお、この1998年の答申では、履修科目の過剰登録を防ぐことと、自己の教授能力の向上のために不断の努力を重ね、学生の学習意欲を喚起するような授業を展開していくことについても触れている。前者については、1単位あたりの学修時間との関わりで、例えば、1週間に講義科目10コマと演習科目5コマの計15コマを登録した場合、15コマ分の授業時間は2時間×15コマで30時間であるが、授業時間外の学修時間は講義が

4時間×10コマ＝40時間、演習が1時間×5コマ＝5時間、計45時間となる。1週間に45時間、毎日6～7時間の学習を必要とする授業を行うことが求められているということになる。この状況自体も、現状を考慮すれば厳しい数字に違いないが、例示した15コマを超える履修登録が行われた場合、現実的に時間が足りなくなる。そこで、履修登録単位数の上限を設けるなどして、学生が無理な履修登録をしないように求めている。

一方、教員自身の教授能力の向上のための不断の努力、学生の学習意欲を喚起する授業の実施について、この頃から大学におけるファカルティ・ディベロップメント（FD）が広く認知されるようになった。

その10年後の中央教育審議会答申「学士課程教育の再構築」（2008年）^{注3}では、成績評価について多くの分量が割かれている。成績評価の項目には、教員間の共通理解のもと、各授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化することを基盤として、GPAや資格・検定といった外部試験などの活用による「客観的な」評価システムの導入、学生の学修履歴等の記録と自己管理のためのシステム開発、などが提起されている。

以上から、GPA制度の導入は単位制度の実質化の一つの手段と位置付けられており、かつ教育課程の体系化や教育方法の改善とあわせて、教育課程編成・実施の方針を実現するための具体的な方策とされている。しかし、GPAを導入すれば単位制度の実質化が図れるという単純なものではない。また、単位制度の実質化に関してGPA制度は必要不可欠なものなのだろうか。

2. GPA制度導入の意義

前節では、GPAを単位制度の実質化の一手段として位置づけたが、GPAを導入することで、教育・学習にどのような役割を果たすことができるのだろうか。この課題について、「GPA」と「GPC」という視点から考えていきたい。

(1) 学生にとってのGPA

現状では多くの場合、各科目の成績評価は、「成績一覧表」の形で学期末に学生にフィードバックされている。学生は、この「成績一覧表」を確認することにより、その学期の学習到達度を把握することができる。今の学生は、大学における成績

に対してどのような意識を持っているのだろうか。

以前の学生は、自らの成績評価に対してそれほど注意を向けていなかったと考えられる。山田（2010）によれば、大学が「レジャーランド化」といわれた時期を経て、1990年代終わり頃から、学生は授業や成績を重視するようになった、としている。最近の学生は、単位を取得できたかどうかだけではなく、どのような評価がなされたかに対しても意識を向けるようになっている。山田（2010）は中国地方を中心とした国立・私立大学学生への調査を行い、学生の学習に対する態度を明らかにしている（表1）。データから、

「成績はできるだけA（優）を取ろうとしている」という問いに対して、あてはまるとした回答が51.5%、あてはまらないとした回答が24.0%となっている。学生にとって成績評価は重要な関心事であり、単位を取得するだけでなくより良い成績を取ろうとする「まじめな」学生像を見て取れる。

その他の項目でも、表1のような結果が得られている。授業はできるだけ休まないようにし、きちんとノートを取りながら授業を聞いているという状況は、「まじめな」学生像を表すものであり、その一方で質問することは非常に少なく、受動的で消極的な学習態度もうかがえる。

表1 大学生の学習行動と学習意識の実態（山田，2010より抜粋）（単位：％）

質問項目	回答 とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない	計(N)
成績はできるだけA（優）を取ろうとしている	23.7	27.8	24.5	16.2	7.8	100.0 (3720)
授業はできるだけ休まないようにしている	47.4	29.2	11.1	9.6	2.8	100.0 (3725)
自分の成績は良い方だと思う	4.5	16.8	36.7	23.9	18.1	100.0 (3717)
きちんとノートを取りながら授業を聞いている	23.6	40.2	20.6	11.7	3.9	100.0 (3722)
授業の内容について質問することがある	6.5	20.6	21.5	29.0	22.5	100.0 (3717)
ゼミや研究室の授業ではよく質問する	7.7	14.2	39.7	21.8	16.6	100.0 (3629)

GPA というシステムは、学生にこのような「まじめさ」を求めるシステムだと言え、現在の学生の気質に合致するものである。GPA 制度はまさに、学生により良い成績を取ることを求める。そして、無計画な履修登録を減らし、受講する科目に対する主体的な意識を持つこと、学習に対して自律的な学生が増えることが期待されている。学生にとってGPAの数値は、学習成果を端的に示す一つの指標となり、個人内の変化の確認と、他の学生との比較が可能になる。上記で説明した学生の受動的な学習態度から考えると、学習の成果が一つの数値で表されることで、大学側が期待する以上に、学生はこの数値に敏感になることが予想される。GPA はあくまで、学習成果を表す一つの指標であることを指導する必要がある。

(2) 学生管理としての GPA

一方、GPA という指標は大学側による学生管理の道具にもなる。1つはGPAを相対評価として利用する場合である。基本的に学生は自分のGPAを確認することにより、自らの学習成果を確認することができるが、学生全体の平均値や分布状況を公表するなどして、全体の中での位置づけを知らせる方法も考えられる。このようなことが行われた場合、GPAの値は目標に準拠した評価の意味合いだけでなく、その数値は集団に準拠した評価の意味も持つことになる。学生の学習意欲の喚起につながることも期待できるが、競争をあおることにもつながりかねない。

ただ実際には、奨学金等の該当学生を選抜する際に、GPAによる順位づけが既に行われている。

よって、目標に準拠した成績評価を基本としながら、一部に集団に準拠した評価の考え方をもち込んでいる。この点については最後に指摘する。

もう1つは、GPAの低い学生、すなわち学習到達度の低い学生の早期発見と早期支援のための利用である。GPAを卒業要件化している一橋大学では、卒業要件とすると同時に、GPAが一定値に達しない学生への支援体制も整備している（筒井、2011）。

GPAシステムは学生の学習に対する自主・自律を促すと同時に、低GPAの学生を早期に見だし、必要な支援を可能にしている。

(3) 授業改善のためのGPC

徳島大学工学部ではGPAの導入と同時にGPC（Grade Point Class average, クラスGPA）の導入を行った。このGPCは、ある科目の受講者の成績をGrade Pointに置き換えて、平均値を算出するものである。

GPAがその学生の学習到達状況を端的に示す指標となりうるのと同様に、GPCはその科目における受講者の学習到達状況を端的に示す指標となる。GPCを手がかりに、科目の目標設定や授業方法の適切さを検討することができる。授業の改善・充実のための情報の一つとなる。

(4) GPA導入のためのサブシステム

一橋大学では、GPA制度導入に向けた議論を早くから行い、十分な議論を経た上で平成22年度から卒業要件として設定した。しかし、GPA制度を導入するにあたっては、そのサブシステムの導入にも十分な検討を行った^{注4}。例えば、次の3つのシステムである。

①履修撤回

GPA制度は、大学や大学教員から見たとき、学生の学習状況をGPAという指標によって確認し管理するという側面がある。その一方で、GPAが算出されるという状況を取り入れることにより、学生が自らの履修を管理するという意識を持つ側面もある。そこで、GPAが学生自身にとって不利なものとならないよう、自ら履修を取り消す選択肢を与える必要がある。その上で、「履修撤回」の方法や時期を定めておくことが求められる。

履修撤回の申請の取り扱いは、各大学で多様である。例えば北海道大学は学期ごとに6月及び12月に申請時期を設定するとしており、2011年の場

合1学期は6月8～10日、2学期は12月7～9日となっている。九州大学では学部ごとに申請時期を決めており。学期開始後2週目からという学部があれば、6週目からという学部もある。4学期の授業を取り入れている徳島大学工学部ではそれぞれに変更申請期間が設けられている^{注5}。

②上書き再履修

履修撤回と同様の理由から、一定の条件を満たした場合、再履修することによって成績評価を上書きできる制度を設定している。これにより、GPAを上げるための「再挑戦」が可能となる。

③低GPA学生への支援

GPA制度において最も重要だと考えられるのが、低GPA学生への支援システムの構築である。

筒井（2011）によれば、GPAを本格導入して以降、予想を上回る数の学生がケアを必要とすることが明らかになり、大学全体としてどのような支援体制が構築できるか、検討を継続しているとのことである。また、単位を順調に修得しても、成績次第ではGPAが卒業要件の値に届かず、卒業できないという可能性がある。そのような学生を「自己責任」として放置するようなことはせず、早期にできる限りきめ細かな支援をしていくという方針がとられている。

3. 教養基礎教育における成績評価

(1) これまでの経緯

秋田大学の教養基礎教育の成績評価の在り方に関しては、法人化以前から議論が積み重ねられてきている。法人化後の動きとしては、平成16・17年度に「合否判定基準」についての議論がなされた。シラバスには到達目標とともに合否判定基準を明示するようになった。また、合格の最低ラインを定量的に共通化するため、成績評価の表す得点範囲を定義づけし、60点以上を合格とすることとした。また合否判定基準の質的な側面については、各科目のシラバスに記載した上で、その考え方を共有するよう努めることとした。

その当時から、成績評価は学生の学習成果を表すものであり、これを授業改善につなげるという考え方が共有されていた。つまり、成績評価が全体として低い場合は、学生の基礎学力やそれまでの履修状況に課題があると同時に、教員の授業方法にも改善点を見いだしていこうという考え方で

ある。

そこで、授業の改善・充実によって評価が低い学生を減らしていくという方針のもと、各科目における D 評価が 2 割を超えないよう学生指導を行うという申し合わせが作られた。また、各科目の成績評価分布状況のデータを教員間で共有し、学生教育の改善のための材料としている。

その他、試験における不正の取り扱い等を定めた規程の策定や、成績評価に関する学生からの問い合わせに応じる「成績評価確認制度」も行われるようになっていく。また、90～100 点を表す「S」の評価が新たに導入され、出席状況の芳しくない学生を「履修放棄」とみなす制度の廃止などが行われた。

(2) 成績評価分布状況の実際

厳格な成績評価が叫ばれる中で、実際の成績評価はどのような状況になっているのだろうか。成績評価の分布状況に関して、藤村（2004）はつぎのような検討を行っている。

教養部改組前後の 1993 年度と 2001 年度の成績評価分布を比較したところ、「秀」と「優」の割合が増え、「可」・「不可・途中放棄」の比率が減少している。その理由として次の 4 つを想定している。①優秀な学生の入学、②授業外学習時間の

増加、③全学的 FD による授業改善、④成績評価の基準の低下。もし、④により成績評価が甘くなったと考えた場合、次のような原因を仮説としてあげている。すなわち、(1) 以前と比較して学生と教員の間に人間関係ができ、厳しい評価をつけづらくなった、(2) オムニバス形式の授業が増えたことや、新しい科目群が登場したこと、また教養科目を専門科目の「導入」と位置づけたために、評価基準が曖昧になった、(3) 新たに「秀」評価を設けたが「秀」と「優」の区別が共有されていない、など。「成績評価の厳格化」が叫ばれる中、実際には成績評価が甘くなったのではないかという指摘をしている。このように成績評価の分布状況を確認することは、授業改善への情報が得られる可能性がある。

それでは平成 22 年度に開講された教養基礎教育科目を対象に、成績評価の実状を整理しておきたい。

平成 22 年度に開講された科目において、科目別に成績評価の分布状況を見ると、表 2 の通りである。全体として、S が 18%，A が 36%，B が 25%，C が 13%，D が 8 % となっており、クラス GPA の平均は 2.42 となっている。

表 2 成績評価分布状況の科目群別平均（平成 22 年度）（単位：％）

科目群(N) \ 成績評価	S	A	B	C	D	計
初年次ゼミ (17)	15.4	61.1	18.6	4.7	0.2	100.0
目的・主題別科目 (118)	14.4	35.2	27.1	10.1	13.3	100.0
教養ゼミナール (26)	19.4	51.7	9.6	2.5	16.8	100.0
国際言語科目 (147)	23.2	32.6	27.2	13.6	3.6	100.0
スポーツ科学 (35)	24.3	48.9	20.6	4.7	1.8	100.0
基礎教育科目(教育) (45)	14.3	41.6	28.4	10.7	5.2	100.0
基礎教育科目(医学) (20)	12.5	39.8	28.8	18.1	1.2	100.0
基礎教育科目(工学) (94)	13.7	25.0	25.7	21.2	14.4	100.0
【22年度全体】 (502)	17.7	36.0	25.4	12.6	8.4	100.0

試みにこの分布状況を、平均的なクラスサイズ（受講者 42 名^{注6}）の授業科目にあてはめてみると、S が 7 名、A が 15 名、B が 11 名、C が 5 名、D が 4 名となる。

S と A を合わせると約 54% で、半数を超える値となっている。科目群別に、S と A の値を合わせた値が 6 割を超えているのは、初年次ゼミ（77%）、

教養ゼミナール（71%）、スポーツ科学（73%）の 3 つのカテゴリーである。ただし、これらの科目群の分布状況にはそれぞれ特徴がある。

まず教養ゼミナールは S と A の割合が高い一方で、D（不可）の割合も 8 カテゴリー中最も高い（17%）。教養ゼミナールのような少人数の授業は成績評価が甘くなる（厳しい評価をつけづらくな

る)と見る向きもあるが、実際には、D(不可)も多く出されている現状がある。少人数で教員と学生の距離が近いことは、「厳しい評価をつけづ

らくする」のではなく、むしろ学生の学習状況をよりの確に把握できることを示しているとも考えられる。

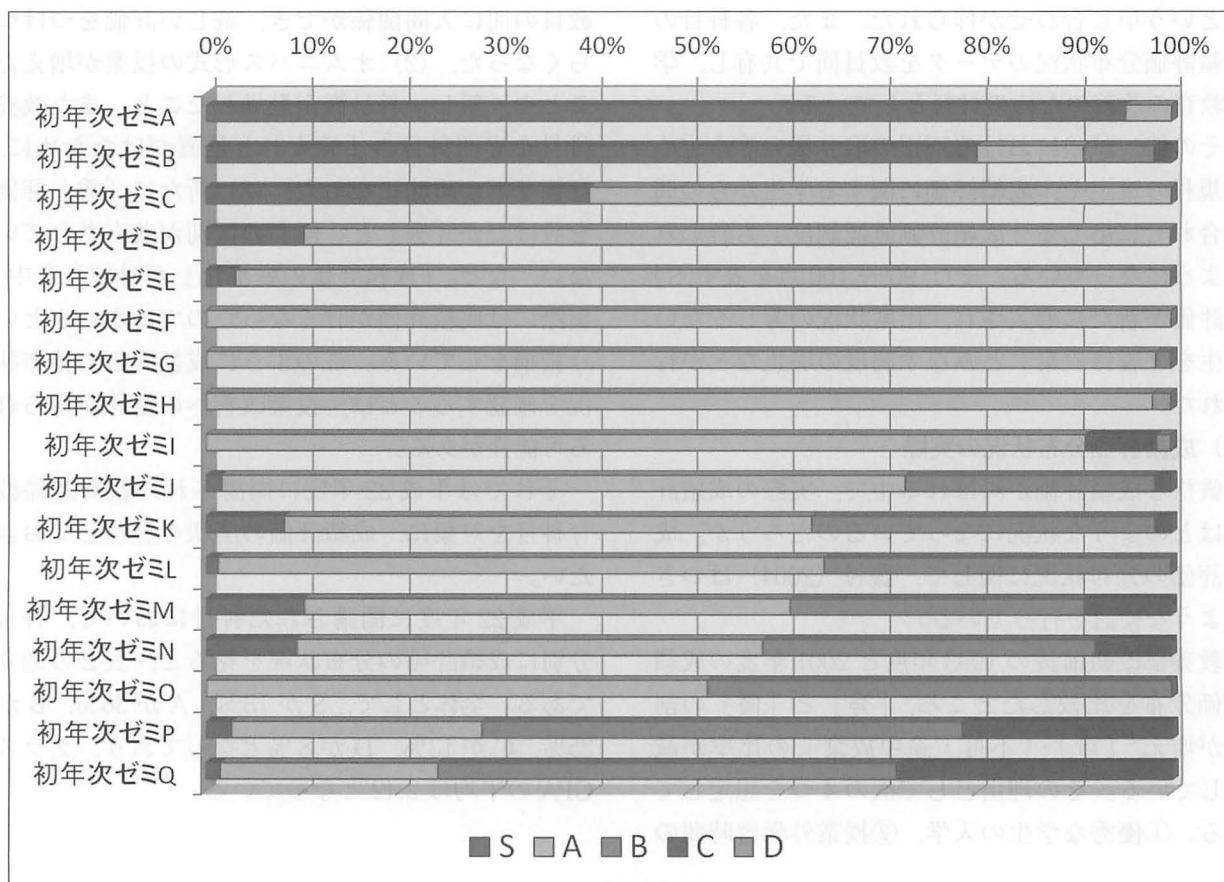


図1 初年次ゼミのクラス GPA (平成 22 年度)

一方、初年次ゼミはSやAが多い一方で、Dの割合が非常に低い(0.2%)。初年次ゼミは全学で必修であるに関わらず、クラス間の成績評価のズレが大きい科目でもある。図1は平成22年度の初年次ゼミの成績評価である。図1では、17クラスの初年次ゼミをクラスGPAが高い順に便宜的に並べ替えてAからQまでのアルファベットを付している。クラスAでは95%の学生がS評価になっている。またクラスFは全員がA評価となっている。ほとんどがA評価という学科はいくつか見られ、9割以上がA評価という科目がクラスFの他に4つある。また、クラスPやQのように、成績評価にばらつきがある科目もある。クラスGPAを算出するとクラスAは3.95、クラスQは1.97とかなりの開きがある。

このことは、同一科目の中で成績評価のばらつきが大きいことに対する問題と、そもそも初年次

ゼミの成績評価をどのように行うかという問題の2点の検討を迫っている。

まず同一科目の中での成績評価のばらつきは、GPA導入以前の問題として整理されなければならない。科目内で目標や評価基準を共有化し、公正な成績評価がなされるように務めなければならない。ただ、本学の初年次ゼミは、授業内容の共通部分が小さく、各学科・課程・選修の責任において内容を決定しているため、授業計画も自ずと異なる。ゆえに、「同一科目のクラス分け」という解釈は、初年次ゼミについては当てはまらない。むしろ、初年次ゼミのような初年次教育科目の成績評価は、科目の特性から考えると合格、不合格のみを判定するような形式の方が望ましいのかもしれない。

(3) クラスサイズとクラス GPA

次にクラスサイズとGPAの関わりについて検

討する。大学授業において、クラスサイズの問題が指摘されて久しい。クラスサイズの大きい「マスプロ授業」は、大衆化した大学教育の姿として特徴的に取り上げられ、教師による一方的な講義、学生の秩序のない教室への出入り、私語・携帯私語、内職などが問題として指摘されてきた。そのような課題を克服するため、クラスサイズをなるべく小さくし、大規模クラスの場合であってもティーチング・アシスタントを配置するなどして、よりきめ細かな学生指導ができるような努力がなされている。秋田大学の教養基礎教育も、受講学生数の上限を150名とし、一方で20名以下の「教養ゼミナール」を平成18年度から開講している。

まず、クラスサイズの現状を確認すると、平成22年度全体で、20名以下の授業が21.5%、21～40名が26.7%となっており、40名以下で半数近くを占める。一方で、41～100名の授業も多く、37.8%を占めている。100名を超える授業は少なくなるが、それでも履修登録者が上限の150名を超える科目が26科目（全体の5.2%）ある。

20名ずつの区切りにしたカテゴリごとにクラス GPA の平均値を比較すると、図2のような結果になっている。20名以下が最も高く2.59となっているが、21～40名、41～60名、61～80名は2.40～2.50でありあまり変わらない。81～100名が2.17と急に下がっている。これは、クラス GPA が他

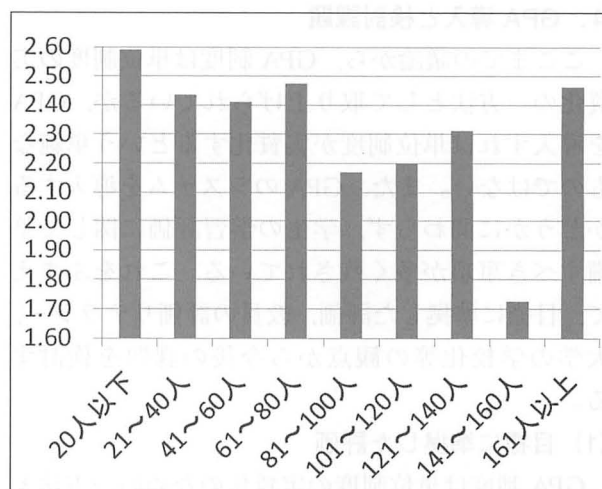


図2 クラスサイズ別クラス GPA の平均値

の科目群より相対的に低い工学資源学部の基礎教育科目が、81～100名のカテゴリに集中している(54科目中36科目がこのカテゴリに含まれる)ことが影響していると考えられる。よって、全体として見れば、受講者数とクラス GPA の間には強い関連性は見られない。

図3は150名以下の授業科目に限定した受講者数とクラス GPA の散布図であるが、これを見ても大きな関連性はいじだしがたい。ただ、受講者数が増えるとクラス GPA の分散が小さくなっていることは指摘できるだろう。

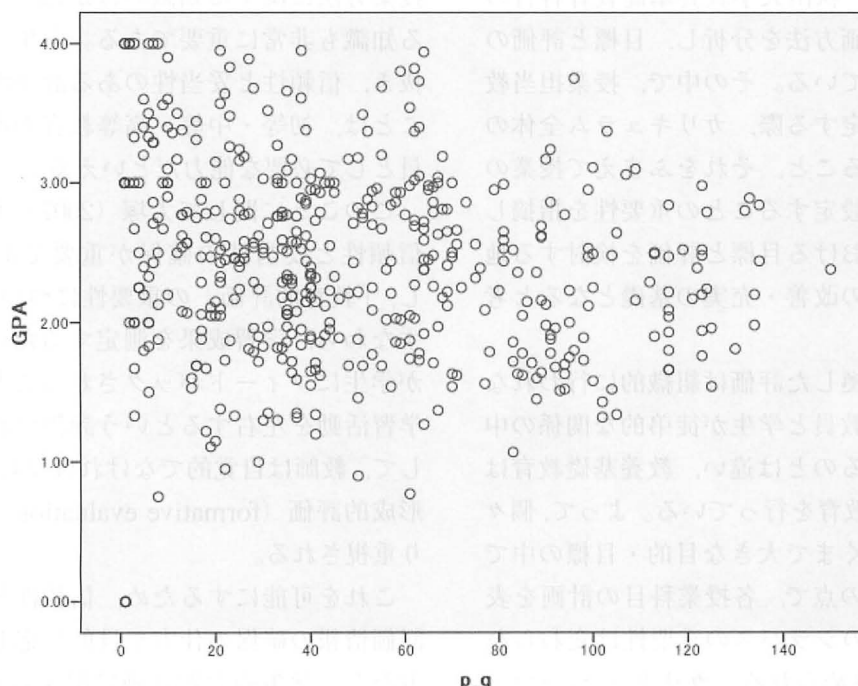


図3 クラスサイズとクラス GPA の関連性（150名以下の科目に限定）

4. GPA 導入と検討課題

ここまでの議論から、GPA 制度は単位制度の実質化の一方法として取り上げられているが、GPA を導入すれば単位制度が実質化するという単純なものではない。また、GPA のシステムを導入するかどうかに関わらず、学生の学習評価に関して整備すべき事項が多く残されている。これをふまえて、目標に準拠した評価、教員の評価リテラシー、大学の学校化等の観点から今後の課題を検討する。

(1) 目標に準拠した評価

GPA 制度は単位制度の実質化のための一方法と捉えられていることは本稿の最初に述べたが、単位制度自体を輸入する時点ですでにさまざまな課題があったことを指摘した。1 単位 45 時間という学修時間自体が障壁になり、単位制度が形骸化しているという指摘がある。現実的な課題解決としては、図書館等の学習環境を改善したり、授業時間外の学習が必要な授業展開にしたりすることが考えられる。その他に本稿で取り上げた成績評価との関わりで言えば、学生の到達度をいかに評価するか、つまり目標に準拠した評価の精度をどれだけ上げるかが重要になる。目標に準拠した評価を行う際には、目標と基準の明示が必要であり、その内容が明確に具体化されていることが求められる。

大川（2007）は、秋田大学教養基礎教育科目の到達目標と成績評価方法を分析し、目標と評価の対応関係を整理している。その中で、授業担当教員は到達目標を設定する際、カリキュラム全体の教育目的を掌握すること、それをふまえて授業の目的と到達目標を設定することの重要性を指摘している。各科目における目標と評価を検討する地道な作業が、教育の改善・充実の基礎となると考える。

また、目標に準拠した評価は組織的に行われなければならない。教員と学生が徒弟的な関係の中で研究を行っているのとは違い、教養基礎教育は組織として学生の教育を行っている。よって、個々の授業科目は、あくまで大きな目的・目標の中で行われている。その点で、各授業科目の計画を表現したものとしてのシラバスの重要性は変わらないし、今後調査が進められる「カリキュラム・マップ」^{注7}も重要なツールの一つになる。

(2) 集団に準拠した評価

次に相対評価について考える。前述の通り、学生の学習評価は目標に準拠して行っている。集団に準拠した評価では学生の修得状況を保障することができない。しかし、GPA 制度が導入されることで、GPA の数値を何らかの「順序づけ」に利用することが想定されるならば、集団に準拠した評価の考え方を一部に取り入れることも検討しなければならない。つまり、科目間での成績評価のばらつきを小さくしていくことで、学生の科目選択やクラス分けによって、GPA の値に大きな影響が出るようなことは減らすべきである。

現在、秋田大学教養基礎教育では、D 評価が 2 割以下になるように学生指導を行う、という申し合わせを作っている。これは、2 割を超える学生が D 評価にならないように授業を行うという教員側の決意表明であり、また目標の水準設定に対する 1 つの目安にもなっている。S 評価の割合に対しても上限を定めるという考え方があり、目標の水準設定の目安には有効であるが、学生の学習意欲を損なう可能性もあるため、十分な検討が必要である。

(3) 「評価リテラシー」の修得

3 つめに、各高等教育機関の義務となっている、教員の教育能力の組織的改善（FD）の観点から考える。実際に授業を行う場合に必要な知識として、授業方法に関する知識のほかに、学習評価に関する知識も非常に重要である。学生の学習状況を見抜き、信頼性と妥当性のある評価ができるということは、初等・中等・高等教育の別に関わらず教員として必要な能力だといえる。

このことに関して大塚（2007）も、評価情報の信頼性と妥当性の確保が重要であることを指摘し、「教育的評価」の重要性について述べている。すなわち、学習成果を測定するだけでなく、それが学生にフィードバックされることで、その後の学習活動を左右するという評価の教育的側面に対して、教師は自覚的でなければならない。つまり、形成的評価（formative evaluation）の考え方がより重視される。

これを可能にするため、信頼性と妥当性のある評価情報の確保の仕方や目的に応じた評価の在り方など、学生の学習評価に関する基本的な知識・技能－評価リテラシーを、教員が修得する必要がある。

ある。今後のFDの課題として重要な指摘である。

(4) 学生の管理と自律性

最後に、学生の自律性を促すという観点からGPA制度を考えたい。

田中(2002)が指摘するように、現在の大学は高等教育の高度化・大衆化という事態に対応するために、教育組織を効率化・システム化し「(近代)学校化」するはかなくなっている。GPA制度も、効率化・システム化の一環としてとらえることができる。

大学も教育組織であり、効率化・システム化への努力は避けられない。しかしその一方で、教育の効率化・システム化は、教員と学生の自律性を損ねることと隣り合わせである。学生の学習意欲を高め、卒業後も学び続ける自律的な存在へと成長を促すには、効率化とシステム化だけでは対応できない。

GPAの導入により、同時に低GPA学生の支援システムを必要とするように、学生の「管理」とまでは言わないまでも、手厚いサポートとケアが必要になる。学生の自律的な履修を求める制度でありながら、同時に学生の管理を厳しくすることにもなる。

GPA制度に限らず、制度やシステムの導入・改変が教育や学習にどのような影響をもたらしたか、継続的な検証をしていかなければならない。GPA制度の導入は、学生の学習成果と教育改善を考えるきっかけの一つにすぎない。結局、学生の学習をよりゆたかにするために、学習状況を把握し、学習成果を高めるための教育改善を進めるといふ、教育と学習の原点に立ち戻ることが重要だと考える。

付記 本論文で使用した教養基礎教育成績評価分布状況(平成22年度)のデータは、教育推進総合センターが各教員に通知しているデータの提供を受け整理したものである。

注1) 文部科学省高等教育局報道発表資料「大学における教育内容等の改革状況について(概要)」(平成23年8月23日)

注2) 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」(平成10年10月26日)

注3) 中央教育審議会答申「学士課程教育の再構築」(平成20年12月24日)

注4) 大学教育学会第33回大会(平成23年6月5日、桜美林大学)における筒井泉雄氏(一橋大学)の報告による(筒井, 2011)。

注5) 徳島大学工学部ウェブサイト(<http://www.tokushima-u.ac.jp/e/campus/campuslife/>)内の「平成23年度工学部カレンダー」より。(資料参照)

注6) 秋田大学教養基礎教育の平成22年度開講科目の受講者数の中央値は42名であった。

注7) 「カリキュラム・マップ」とは、領域あるいは観点別に記述されたディプロマ・ポリシーと各授業の到達目標との対応表を指す(沖, 2007)。

参考文献

- 藤村正司 2003 新潟大学教養教育GPデータにみる成績評価の分布、『大学教育研究年報』8, 139-145
- 藤村正司 2004 厳格な成績評価?—教養部解体・GP分布・公正、『大学論集』34, 179-192
- 細川和仁 2007 大学における学習評価の動向と課題, 平成16～18年度科学研究費補助金研究成果報告書『ポートフォリオ評価を活用したオンディマンド型講義における学生評価法の開発』(課題番号: 16650215, 研究代表者: 浅田 匡) 6-13
- 笠原千絵 2011 学習成果の評価方法とルーブリックの活用—アメリカの高等教育関連団体と大学におけるインタビュー調査から—、『関西国際大学研究紀要』12, 37-46
- 大川一毅 2007 教養教育における教育成果をめぐる一考察—シラバスに記載された「到達目標」と「成績評価方法」の検証をふまえて—、『秋田大学教養基礎教育研究年報』9, 11-22
- 沖 裕貴 2007 観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において、『立命館高等教育研究』7, 61-74
- 大塚雄作 2007 大学教育評価における評価情報の信頼性と妥当性の検討、『工学教育』55-4, 14-20
- 鈴木克明 2002 『教材設計マニュアル』北大路書房, 京都
- 田中毎実 2002 大学の学校化, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編『教育学年報9・大学改革』世織書房, 横浜, 95-112
- 立松 潔 2008 教養教育科目GPA分析: 適正な成績評価に向けて、『山形大学高等教育研究年報』2, 51-55
- 土持ゲーリー法一 2006 『戦後日本の高等教育改革政

策』玉川大学出版部，東京
 筒井泉雄 2011 GPA 制度本格導入と成績評価を考え
 る，『大学教育学会誌』33，36-37
 山田浩之 2010 地方大学における学生の学習行動と

学習意識－大学の学校化がもたらす学習の形骸化，
 『比治山高等教育研究』3，37-48
 矢野米雄 2007 教育評価の実践と雑感，『工学教育』
 55-4，21-25

資料 4 学期制を取り入れている大学における履修登録スケジュールの例

(徳島大学工学部ウェブサイト (<http://www.tokushima-u.ac.jp/e/campus/campuslife/>) 内の「平成 23 年度工学部カレンダー」より)

平成23年度履修スケジュールについて

前 期		
全学共通	工学	日程内容
4月4日 (月)	4月4日 (月)	履修登録開始
4月14日 (木)	4月14日 (木)	履修登録締切
4月15日 (金)	4月18日 (月)	履修登録変更開始 ～4月22日(金)
	6月6日 (月)	第二クォータ履修登録変更期間(学部学生のみ) ～6月13日(月)

※備考:工学部は4/18からWebによる履修登録変更を再開する。

後 期		
全学共通	工学	日程内容
9月26日 (月)	9月26日 (月)	履修登録開始
10月6日 (木)	10月6日 (木)	履修登録締切
10月7日 (金)	10月11日 (火)	履修登録変更期間 ～10月14日(金)
	12月2日 (金)	第四クォータ履修登録変更期間(学部学生のみ) ～12月9日(金)

※備考:工学部は10/11からWebによる履修登録変更を再開する。