

【原著】

GPA のチューニングについて

——アセスメントポリシーの確立のために——

橋 村 勝 明

A Tuning of GPA: For the Establishment of an
Institutional Assessment Policy

Katsuaki Hashimura

I はじめに

稿者は、先に広島文教女子大学（以下、本学）の GPA を通して評価の実態について報告し、質保証の在り方について検討をした¹。その実態調査の中で問題点として見出されたのが、科目の属性による成績評価の格差であった。科目の属性とは、例えば授業形態（講義、演習、実験、実習、実技）や、受講者数、学科の違いなどである。これらは、科目を個別に捉える視点から捉えれば、教員個人の成績評価観に関わる問題である。成績評価が教員個人に委ねられている状況では、評価感の違いが科目 GPA の違いとなって現れる。このような状況のもとでは、評価に関わる一定の方針などは確立し得ない。そして、このような成績評価の実態は公正であるとは言いがたい。たまたま学生が選択した科目が、その科目の GPA（以下、科目 GPA²）が高いものばかりである場合、学生の能力以上の評価がされてしまうということが生じ、またその逆の場合も生じ得る。GPA を全学的に同じ基準によって卒業要件や進級要件に適用している場合³は、所属学科や選択した科目によって卒業や進級の判断が分かれかねない。そこで、科目 GPA を標準化しておくことが望まれるのであるが、そもそも先に記したように多様な属性を持つ科目をどのように標準化すればよいか問われる。そこで、本稿では多様な属性を持つ科目の標準化、つまりチューニングについて検討をしたい。

II 問題の所在

本学では、稿者が平成26年3月に開催された学内の教職員を対象とした研修会において、成績評価の実態に関する報告を行い、問題点について説明をした⁴。その問題点とは、主として以下の2点である。

- 1 拙稿「GPAの実効性に向けた方法試案—広島文教女子大学の实態調査を通して—」（『広島文教女子大学教職センター年報』第2号、2014年2月）。
- 2 GPAは、通常学生個人の成績の集約としての機能を持つが、「科目GPA」は一つの科目で出される評価の平均を意味するものである。
- 3 本学では、平成25年度入学生まで卒業要件として累積GPAが1.5以上であることという要件を設定している。
- 4 研修会は平成26年3月6日に本学において開催されたもので、報告のテーマは「質的転換の今後の課題—アクティブラーニング・ラーニングコモンズ・GPA・学修行動調査—」である。

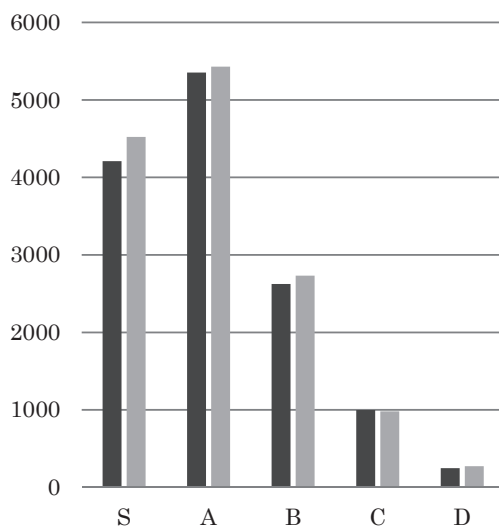
- 1 教員自身の評語と LG (Letter Grade) との間の認識の相違
- 2 科目属性による科目 GPA の多様性

まず、1については平成25年度前期全科目の GPA が2.92、後期全科目が2.93であることを報告した。これは、本学の平均的な学生が「優」(LG では A) の成績を取得していることを意味する。「優」は評語のとおり優れているということであると理解すると、そのような学生が本学の標準的な学生像ということとなる。この、「平均的な学生が優れている」ということに対して、非常に感覚的ではあるが違和感を持ってしまうのである⁵。SABC という LG であれば、段階の問題としてのみ捉えればよいが、秀優良可という評語と結びつくと、漢字の意味と結びつき一定の価値を持つ。そのような観点からいえば、本学の成績評価の現状は問題があるとしなければならない。

さて、平成25年度前後期に出された全ての成績の LG について、その数を単純に示したものが以下のグラフ1である。縦軸は総数を示し、横軸は LG を示している。それぞれの LG の左が前期、右が後期となっている。このグラフによると、前後期での数的な変化は見られない。

ただ、傾向として S 及び A が数多く出されることがわかる⁶。そのために、全体の GPA が高止まりするのである。このグラフ1からも、標準的な学生像が「優」であるということが伺える。

このような状況を研修会において報告し認識を共有した結果、平成26年度前期全科目の GPA



グラフ1 平成25年度前後期の LG 総数

5 「優」を平均とするような評価観が教員に形成された理由については、未検証ながら以下のことが想定される。かつては「優」「良」「可」の3段階であり、その場合には平均が「良」に近かったが、「秀」が評語として加わったために4段階となり、平均が段階の中間点、つまり「優」「良」の間にスライドしたのではないかと考える。また、「優」が2番目に位置付いたために価値の下落が生じ、「優」「良」の間よりも「優」に近い数値となっていると考える。このような現象は日本語の歴史において「はら(腹)」に新たな語「おなか」が加わると「はら」の価値が下落するというものに通じている。

6 LG を割合で示すと、S32.4%、A39.0%、B19.6%、C7.0%、D2.0%となっている。S、Aを合わせると7割を超える割合となっており、東京大学のいわゆる優3割規定と比すれば、本学の評価が如何に甘い評価であるかがわかる。

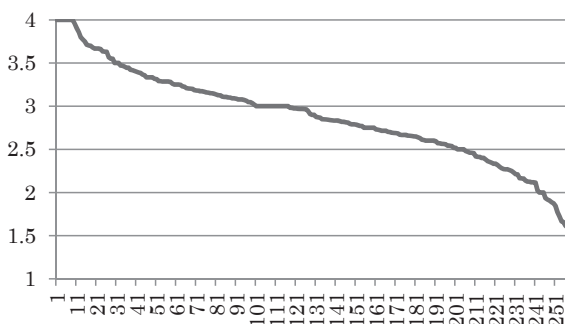
GPA のチューニングについて

は2.88となった⁷。前年度から若干抑えられたとは言え、依然高止まりしている感は否めない。平成26年度前期の科目 GPA の分布について、以下にグラフを掲げる。

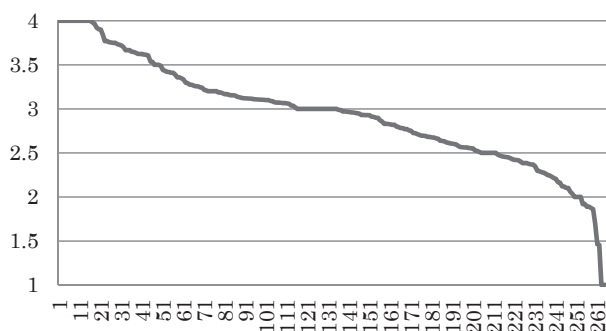
グラフは、縦軸を科目 GPA、横軸を科目とし降順に並べたものである。これは、受講者数などの科目属性によらず、全ての科目を単純に並べたものであるため、おおよその分布を知るものである。このグラフから伺えることは、科目 GPA の上限4.00から1.5を切る最低値（厳密には1.46）まで多様であることが分かるが、全体的に緩やかなS字を描いており、グラフの両端の科目数がやや少なく平均的な数値に近づく傾向にあることが指摘できる。比較のために、同様に作成した平成25年度前期の全科目のグラフを以下に再掲する⁸。

グラフ2と3とを比較すると、僅かではあるがグラフ2にS字のカーブが形成されているように伺える。これが、研修会での現状報告を受けて平均に近づけようとする結果としての変化であるとする、全学的な成績評価の現状認識の重要性が確認できる。

先ほど掲げた問題点の2については、主として学科属性についての現状を説明した。前稿においても学科専門科目ごとのGPAについて差があることを指摘したが、平成25年度前期のデータに加えて同年後期のデータを重ねると、前後期それぞれに開講された科目の性質のうち、学科属性による影響が強いことが伺えた。



グラフ2 平成26年度前期科目の GPA



グラフ3 平成25年度前期科目の GPA

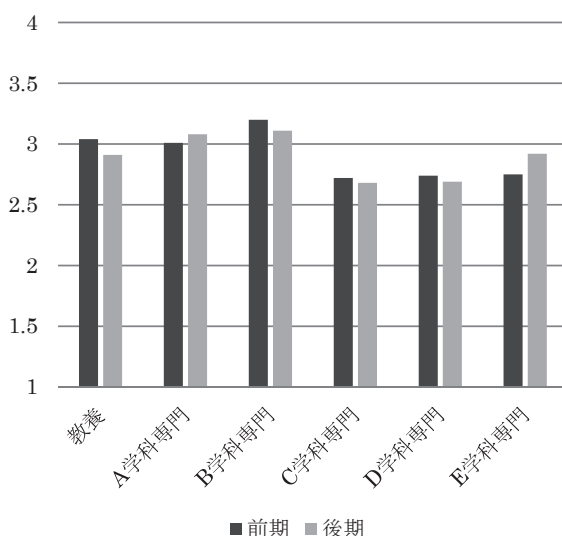
7 2.88は全科目の科目 GPA の平均値である。つまり、受講者数に関係なく科目を1としているので、一つの科目で出される LG の数は考慮していない。ちなみに、グラフ1に示した LG の総数から GPA を算出すると、2.99となる。

8 グラフ2は、注1論文に掲載したものである。

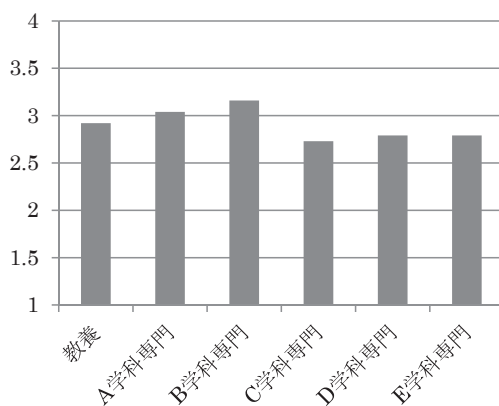
グラフ4からは、A学科、B学科が比較的高いGPA値を示しているのに対して、C学科、D学科が低い値を示していることがわかる。学修内容或いは方法の差ということも考えられようが、学科専門科目を担当する教員は、基本的には学科所属の教員であるので、評価者が流動的でないために評価感が固定化され、前後期に変化は見られず学科ごとの差が生じたままとなっていることが考えられる。

さて、そのような現状認識を研修会において共有した上で、平成26年度前期に出された成績の学科別GPAをグラフ化したものが以下のグラフ5である。

グラフ5と、先のグラフ4とを比較すると、傾向の大きな変化は見いだせない。平成26年度前期においても前年度同様A学科専門科目、B学科専門科目では高止まりし、C学科専門科目、D学科専門科目では低い値を示している。「学科の特性」や「教育内容の相違」と言ってしまうばそのような見方もあるかもしれないが、そうであるならば全学的な卒業、進級に関わるGPAの要件を学科ごとに設定すべきである。また、学科専門科目群の中で評価感が異なるのであれ



グラフ4 平成25年度学科別 GPA



グラフ5 平成26年度前期の学科別 GPA

ば、結局のところ評価は個人のものとなり、全学的な評価方針を確立することはできない。成績評価の標準が学科によって異なるにも関わらず、統一的な基準を全学に適用するのは、標準が低い値に設定されている学科学生にとっては不利益となる。

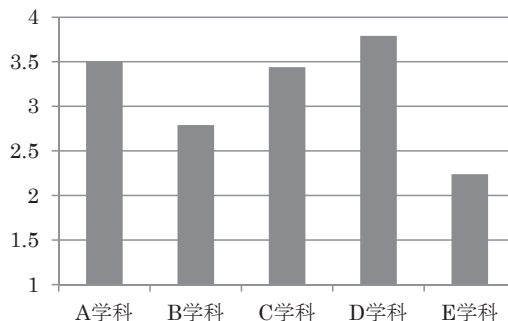
Ⅲ 科目のグループ化について

ここまで、本学の成績評価の在り方について、大きな枠組みの中でその傾向について述べてきた。教員個人が成績評価の現状を認識することによって、公正な成績評価へと改善されることは期待できるが、実際には科目属性やそれに対する教員の認識が固定化されていることも事実である。

先に学科専門科目ごとの GPA について記したが、学科横断的に見た場合、「卒業研究」が全ての学科で同一開講期、単位数で開講されている。そして、説明するまでもなく「卒業研究」は各学科の専門課程にあってキャップストーンとしての位置付けにある科目である。そのような意味で、全学的な視点でとらえた場合、学科の専門性や内容などによらずプログラムとしての学士課程の最終評価として位置付けられなければならない。そこで、平成25年度の「卒業研究」の科目 GPA について確認をしたところ、以下のような状況であった。

最高値はD学科の3.79、最低値はE学科の2.24であり、その差は1.5を上回る。つまり、学生の所属学科によって「卒業研究」のLGが1段階以上変わってくるということである。もちろん、学修集団としての能力上の差である可能性は否定できないが、学科専門課程の上位概念であるプログラムとしての学士課程として捉えた場合、このような成績評価の差は疑問を持たざるを得ない。それは、本学においても大学として、ひとつのディプロマポリシーを定めているからである⁹。方針（ディプロマポリシー）と結果の多様性（「卒業研究」の科目 GPA）とを直ちに同列に論じてはならないが、このような現状を問題視するのであれば、新たな方針つまりアセスメントポリシーを設定しなければならない。ディプロマポリシーとプログラムのキャップストーンである「卒業研究」とは密接な関係がある。ひとつのディプロマポリシーに対してひとつのアセスメントポリシーの必要性が感じられるのである。

そして、グラフ6と先の5とを比較すると、学科専門科目への評価の方針と「卒業研究」に



グラフ6 平成25年度「卒業研究」の科目 GPA

9 本学のディプロマポリシーには、専門的知識技能に関して「(前略) 幅広い視野と的確な判断力の基となる教養と、それぞれの学びの領域に即して「人間の幸せ」を追求する専門的能力を身に付けるための教育課程を配しており、本課程を修了したものに対して卒業を認定し、学位を授与します。」とある。

対する評価の方針とが必ずしも一致していないことがわかる。あくまで相対的な比較に過ぎないが、C及びD学科は学科専門科目への評価は低い、「卒業研究」への評価は高い。一方で、B学科は学科専門科目への評価は高いが、「卒業研究」への評価は低い。そして、A及びE学科は数値の差が大きいながらも、評価の方針としては比較的一致していると言って良い。ただ、学科専門科目に対する評価に比べて約0.5も「卒業研究」で高くなるA学科の現状、学科専門科目の評価よりも「卒業研究」の評価が低くなるというE学科の現状についても、「卒業研究」がキャップストーンとしての機能を有すると捉えた場合、疑問が残る。プログラムの過程（学科専門科目）と結果（卒業研究）との関連性が希薄であるように感じられるのである。

このような結果が生じる背景としては、「卒業研究」に対する教員個人の捉え方、延いては学科ごとの捉え方が異なっていることが考えられる。ここまでを整理すると、「卒業研究」にかかわる成績評価上の課題は以下の2点である。

1 学科ごとの成績評価方針の多様性

2 「卒業研究」とそれ以外の学科専門科目との成績評価方針の相違

このような課題を解決するため、平成26年度には全学共通の「卒業研究」の評価のためのルーブリックを作成し、それに基づき評価を実施することとした¹⁰。ルーブリックの導入により、各学科にある科目をグループ化し、一つの成績評価方針に基づき厳格かつ公正な成績評価となること意図した。複数の教員が学生の担当を持ち、一つの科目として評価をする場合には科目内でのチューニングが必要となり、それを達成するためにはルーブリックの活用が有効であると考え¹¹。

さて、大学全体の科目群を個別にみてゆくと、「卒業研究」と同様の課題を抱えているのは他の科目群にもみられる。例えば全学的に配置されている教養科目群である。本学では、教養科目の内、学生が選択する現代科目群がある¹²。これらの科目について、平成26年度前期の科目GPAについて示すとグラフ7のようになる。

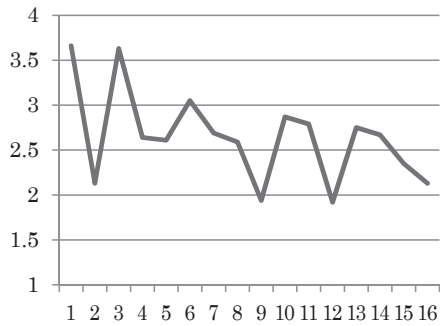
グラフ7は、現代教養科目群の履修者数が多い方から科目を1から16として並べ、縦軸をそれぞれの科目のGPA値としたものである。グラフ8は参考までに履修者数の大凡がわかるように縦軸を履修者数として示している。履修者数の最も多い科目1は180人履修しており、科目GPAも最も高い3.66である。科目GPAの最も低いのは科目12で、その値は1.92、受講者数は49人である。平成26年度前期の全科目のGPAが2.88であり、これら16科目の科目GPAの平均が2.65であることを考えると、やや低めである印象はあるが特に問題とする数値ではない。むしろ検討を要するのは、科目GPAの背後にある履修者数の問題である。科目GPAは、履修者が何人であろうと科目を1と考えその平均を数値化したものである。従って、グラフ1に示す学生が取得したLGの総数との関連性は薄い。そのことを具体的に現代教養科目群で説明すると、次のようになる。平成26年度前期の1から16の科目に履修登録した学生の延べ人数は1441人である。その内、グラフ7中の科目GPAが高い科目1及び3を履修した学生数は合わせて213名で、これは14.8%にあたる。つまり、「たまたま」科目GPAが高い科目を選択したために

10 原稿執筆段階では「卒業研究」の成績が集約されていないので、平成25年度との比較による効果測定はできない。

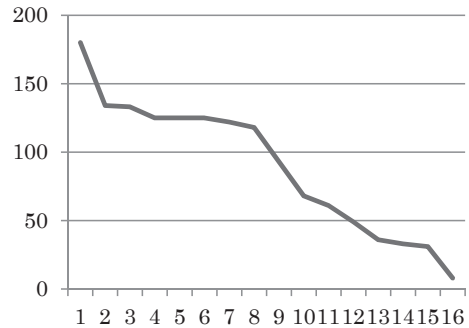
11 複数教員が評価に関わる科目としては、「卒業研究」のほかには例えば教育実習がある。今崎浩「大学におけるルーブリック評価導入・活用の成果と課題」（『広島文教女子大学高等教育研究』創刊号、2015年3月）では、本学の教職科目のうち、教育実習について平成26年度よりルーブリックを導入し、成績評価の改善が見られたとの報告がある。

12 現代教養科目群は、A群からE群（入学年度により異なる）に分かれており、それぞれから選択できるようになっているのでグラフに示した科目を自由に履修できるわけではない。

GPAのチューニングについて



グラフ7 現代教養科目群の科目 GPA



グラフ8 現代教養科目群の科目履修者数

評価が高くなっているという要素が指摘でき、そのような学生が14.8%の割合にいるということなのである。グラフ7を通して、科目 GPA に差がみられることはもちろん課題としなければならないのはもちろんであるが、履修登録者に差がみられることによる影響（平成26年度前期の登録者数は最多180名、最少8名）を考慮しなければ学生視点からは不公平感が生じる。このような履修者数の偏りはどうしても生じてしまうのであるが、特に教養科目の場合はこのようなことが起こりやすい。履修登録者が少ない科目では全体への影響は少ないと見て良いが、成績評価上慎重を要するのが履修登録者の多い科目である。そのような科目には厳格な成績評価が求められる。

この他にも、教職課程における各科目の教科教育法は課程上「横並び」に位置付けられ、展開されている科目群であるといえる。このような「横並び」の科目についてはグループ化した上で、評価の方針を明確にし、それを科目担当者が共有することが求められる。ただし、教養科目のような履修登録者の多い科目では、成績評価ひとつがそもそも多大な労力を要するので、結果としての評価方針のゆれを科目担当者の責に帰することが無いようにしなければならない。

IV チューニングの方法

本学では、平成25年度からカリキュラムマネジメントに取り組み、科目の関連性の確立と体系化をおこなってきた¹³。その上で、履修の系統をより視覚化するためにカリキュラムマップの作成に取り組んでいるところである。このような取り組みを通して、科目のグループ化が可能となる。そして、1科目でもグループ化された科目を担当する教員は、関連科目内で教員自身の評価観がチューニングされ、他に担当する科目でも評価方針が大きくずれることは無くなると考える。問題は、グループ化された科目を全く担当しない場合であるが、それについてもカリキュラムマップの作成やナンバリングによって他の科目との関連が強化されれば科目間のチューニングが必要となってくるはずである。ただし、それを実現するためには、カリキュラムの体系性を維持するためのカリキュラムマネジメントを絶えず実践してゆくことが必要となってくる。

このようなチューニングは、いわば課程の部分からのチューニングであるといえよう。一方

13 拙稿「カリキュラムマネジメントの方法と実践—広島文教女子大学における取組を通して—」（『広島文教女子大学紀要』第48巻、2013年12月）。

で、課程を通じた全体からチューニングをする方法もある。例えば、東京大学が平成26年度より全学的に導入した「優3割規定」のような、全体的な標準化の方法である。あるいは、全ての科目について標準科目 GPA を設定するという方法もある。これは例えば、標準科目 GPA を 2.75 とし、 ± 0.5 ないし 1 を許容範囲とするような評価方法である。このような全体からのチューニングは評価の在り方を調整するためには非常に効果的であり、またそれに要する期間も短くて済むであろう。

しかし、このような全体からのチューニングをする際に注意を要するのが、科目の特性、多様性に対する配慮である。その特性、多様性についてどこまで配慮をすればよいのかを次に考察する。

V 学力観と評価との関係

科目の特性、多様性ということをあまりに重要視すると、一定の評価方針そのものを作成することが困難となる。このような特性、多様性ということを重要視するのは、私見ではあるが資格と強く結び付く専門領域、つまり高度な知識技能が求められる領域に強くみられるように思う。これは、おそらく学力観の相違が評価観の相違となっている。

このことは、延いては他の要因としてはディプロマポリシーに対する理解の多様性となって顕われる。資格と強く結び付く専門領域は、どうしても資格試験の合格率という客観的な指標があり、それをもって専門教育の到達度を測ろうとするからであろう。

しかし、そもそも高等教育における学力とは何かというと、例えば中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(平成26年12月22日、以下高大接続答申とする)では以下のように説明される。まず、高校教育でいう学力について以下のように説明している。

- 高等学校教育を通じて (i) これからの時代に社会で生きていくために必要な、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」を養うこと、
- (ii) その基盤となる「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」を育むこと、
- (iii) さらにその基礎となる「知識・技能」を習得させること。

このように、学力を三要素に分けた上で、大学での教育を、

大学においては、それを更に発展・向上させるとともに、これらを総合した学力を鍛錬すること。

とし三要素を総合することが求められている。ただ、問題は「総合した学力」が全ての科目に求められるわけではなく、プログラムとしての課程を通じて養成されるということである。つまり、科目によっては知識技能を重要視するものがあっても良い。例えば先に挙げた教職課程における教科教育法のような科目群では、教育「法」であるので方法論に対する理解が求められる。このような科目では、比較的知識技能が重要視されるのではないか。しかし、ひとつの専門課程全体を通じて知識技能を重要視するという多様性は認められない。課程を通じては三要素を統合した学修成果が求められる。そしてそれを達成するためには、どの科目が学力三要素のうちのどの部分を重要視するのかをカリキュラムマネジメントを通じて明確化しておけばよい、ということになる。一つのディプロマポリシーのもとで評価をするということは、専門領域の特性に関わらず一つの評価方針に基づいて評価をするということである。従って、知識

技能を重要視した授業であっても、学士課程としての知識技能は単なるそれではなく、学力三要素を統合した上でのそれではなければならない。以上のことから、単に知識技能のレベルが国家資格の合格水準にあるという理由だけで成績優秀とすることはできないことは明白である。

VI ま と め

高大接続答申では、入試改革の中で大学に求めることとして、「大学教育の質的転換の断行」の一つとして、共通の評価方針（アセスメントポリシー）の確立を提言している¹⁴。本稿ではそのアセスメントポリシー確立のために前稿からの状況変化を踏まえて検討をおこなった。方針の設定方法としては、まず大きな枠組みの中から検討されるものであろうが、まずは評価の現状を正しく認識した上で今後の評価の在り方を検討するという方法もあるだろう。そして、具体的な方法としては、カリキュラムマネジメントにより科目特性に配慮した科目のグループ化と教員個々人の学力観、評価観のチューニングである。

これまで学修評価は、教員個々人の学力観、評価観に任されてきた。それは、おそらく過大に専門性を評価したからで、他の専門領域の教育内容、方法、評価には口を出さないという暗黙の了解が存在したためであろう。しかし、それでは大学での評価は機能しないし、一つの大きな方針を定めることもできない。大学の成績は、例えば高校の評定平均値が大学の推薦入学に活用されているようには、企業では活用されていない現状にある。その理由はさまざまに考えられるが、一つの理由として大学の成績が社会的には信用されていないという部分にあるのではないか。

厳格かつ公正な成績評価のためには、評価を教員個人のものとしてはならない。全学的な視野から評価観をチューニングをする時期が来ているのではないか。高大接続答申では、入学試験において「公平」ではなく「公正」な評価を求めている。これは、入学試験に限らず学士課程においても、一つのディプロマポリシーのもとで様々な専門領域について学んだ学生が「公正」に評価されるように、評価の在り方については十分に検討され、実効されなければならない。最後に本稿は、現状を本学教員が問題点を共有し、その問題の解決を図るために記述したものであることを最後に申し添えたい。

—平成27年1月31日 受理—

14 答申では、「大学全体としての共通の評価方針（アセスメント・ポリシー）を確立した上で、学生の学修履歴の記録や自己評価のためのシステムの開発、アセスメント・テストや学修行動調査等の具体的な学修成果の把握・評価方法の開発・実践、これらに基づく厳格な成績評価や卒業認定等を進めることが重要である。」としている。