

<b>Title</b>	成績評価の何をどのように検討すべきなのか?
<b>Author</b>	西垣, 順子
<b>Citation</b>	大阪市立大学大学教育. 4 巻 1 号, p.1-11.
<b>Issue Date</b>	2007-03
<b>ISSN</b>	1349-2152
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学大学教育研究センター
<b>Description</b>	
<b>DOI</b>	10.24544/ocu.20181227-034

Placed on: Osaka City University

## 成績評価の何をどのように検討するべきなのか？

*How should we discuss grading system used in Japanese university education?*

西 垣 順 子  
大阪市立大学大学教育研究センター

NISHIGAKI, Junko  
Center for Research and Development of Higher Education

### Abstract

It has been suggested that the grading system in Japanese colleges is unsuitable to serve educational goals. Grading procedures in college classes serve two functions: assuring the quality of education and encouraging students to acquire appropriate learning attitudes and strategies. An inappropriate grading system could lead to the deterioration of the quality of education and prevent students from achieving academic success. Indeed, although the Japanese University Establishment Standards requires students to spend a considerable amount of time in doing course work, many investigations show that most of Japanese college students do not study enough. Moreover it is not sure whether college students know appropriate learning strategy. Analyzing grading result is not enough to know the actual situation of grading system in higher education. We have to investigate how teachers evaluate their students in their classes. Now Japanese universities have been encouraged to introduce new tools to improve their grading system. The Japanese Education Ministry, for example, recommended the use of syllabus and GPA (grade point average). This paper critically examines whether the new tools really improve the grading procedures in college classes. Using GPA does not always leads to appropriate and strict grading system. Some universities have begun to discuss how to take advantage of those new tools to achieve their own educational missions. How future research on the grading system should be conducted, and what problems need to be investigated to generate suitable ideas are discussed.

キーワード：成績評価、教育の質保証、学生の自律的学習、成績インフレ

**Keywords:** grading system, quality assurance of education, students' self-regulated learning, grade inflation

### 1. はじめに

日本の大学教育においては、成績評価が十分に機能してこなかったことは広く指摘されている。例えば、安岡（2004）は成績評価が「いい加減」であることを指摘しているし、島田（2001）はシケタイ（試験対策）グループの活躍によって、大学生がいかによ領よく成績評価（試験）をパスしていくかを示している。そしてこのような状況をうけて、昨今の大学教育改革をめぐる議論の中でも、「厳格な成績評価」の実施が求められることがある（e.g., 大学審議会, 1998）。実際に「成績評価の厳格化」と称する制度改定などの「改革」に取り組んだ大学も少なくない。

だがそもそも日本の大学の成績評価にどのような問

題点があるのか、どのように正されるべきなのかについて、根本的な議論がなされているかということ、心もとないところもある。本論文では、旧来の成績評価の実態がどのように問題であるのかを整理したうえで、国内の諸大学における成績評価の厳格化に向けた取り組みに影響を与えたと考えられる1998年の大学審議会答申の内容、特にGPA制度が大学教育の運用と効果に与える可能性について検討する。その後、各大学において様々な取り組みがなされる中で、成績評価はしかるべく機能するようになってきているのか、その実態を正確に明らかにするには何が必要であるのかについて検討する。

## 2. 不適切な成績評価が引き起こす問題

日本における旧来の大学の成績評価に対する批判は、不適切な成績評価が行われている、または行われている可能性が高いということであろう。成績評価は本来、各授業の到達目標に学生が到達しているかどうかを判定するためのペーパーテスト等の試験を学生に課し、その結果を踏まえて行われるものである。だが実際には、そのような手続きを経ることなく、例えば履修登録した学生全員に「優」を与えるといった成績評価が行われることがあるとして、問題視されているのである。そしてこのような不適切な成績評価の引き起こす問題は、次のふたつに整理できる。ひとつは大学教育の質保証ができなくなるということであり、もう1つは学生が適切な学習習慣を身につけなくなるということである。それぞれについて、以下に論じる。

### 2.1. 教育の質保証ができないという問題

#### 2.2.1. 成績評価による教育の質保証機能

学生の単位取得率等の成績評価結果は、大学教育を評価する際の指標として利用される。例えばアメリカの大学教育においては、学生の単位取得率やリテンション率等が、パフォーマンスファンディングにおける教育の質評価の基準として長年にわたり採用されてきている。また日本の大学評価においても、例えば大学評価・学位授与機構が2000年に着手し2002年に結果を公表した「全学テーマ別評価」の教養教育に関する評価では、教育成果を判定するための観点例として履修状況が挙げられている。確かに、各授業での成績評価がそれぞれの授業の到達目標に即して適切に行われていれば、学生の単位取得率や履修状況は、教育成果を判断するための指標になりうる。

しかしこのことは同時に、不適切な成績評価が蔓延すると、大学教育の質保証が不可能になることも意味する。先述の大学評価・学位授与機構による教養教育評価においては、「履修状況から教育の効果を判断するという趣旨は理解できなかった」と、自己点検評価書で述べている大学もあった（大学評価・学位授与機構, 2002）。日本の大学教育においては、成績評価が大

学教育の質を保証する役割を果たせるほど、信頼できるものではない可能性を強く示唆するものである。

成績評価が教育の質保証の手段として機能しない状況は、大学によって認められる学位の信頼性の失墜にもつながる。学位の信頼性がなくなることは、大学経営にとって大きな痛手である。また、コストをかけて取得した学位に信頼性がなければ、職を得る上でも、海外に留学する上でも不利になることから、学生にとっても大きな不利益になる。

#### 2.2.2. アメリカの大学の成績評価の現状

成績評価が教育の質保証機能を果たせなくなる状態を回避する方策を探る上で、実際に成績評価が厳格さを失っていくプロセスの分析から示唆を得ることができる。この点について、本稿ではアメリカの実情を概観する。

成績評価の信頼性に対する疑問は、実は日本だけの問題ではない。日本の大学とは異なって成績評価は厳しいという評判のアメリカの大学であるが、谷（2006）によると「楽勝科目」や「撃沈科目」が様々に存在する事情そのものは、日本の大学とそれほど変わらない。「ジェントルマンのC」と呼ばれる有力者の子弟にお情けでC評価を与える慣習もある。それでも、上述のように学生の学業成績が教育の質の評価指標として使われているように、大学教育で実施される成績評価には、一定以上の信頼性が認められていると考えられる。

そのアメリカで昨今話題になっている現象に、成績インフレ（grade inflation）と呼ばれる問題がある。文字通り、大学において与えられる成績評価が高くなっている現象である。例えばRojstaczer（2003）は、データの入手が可能であった22の大学（公立、私立含む）の学士課程のGPA（本稿の3.2.項参照）の平均値が、1991年度から2001年度にかけて着実に上昇していることを示している。そしてRojstaczer（2003）は、このGPAの平均値の変化が、入学試験の一部であるSAT得点の上昇だけでは説明できないとして、昨今の大学教育における顧客満足志向が成績インフレの背景にあるのではないかと推測している。但し、成績評価を甘くすることが原因になって、学生による授業評価

結果が高くなるのかどうかについては、議論のあるところでもある (e.g., 南, 2005; 渡邊, 2005)。

成績インフレを抑制するために「対策」を講じている大学もある。例えば、プリンストン大学は2004年から2005年にかけて、学士課程におけるA評価の付与を35%より少なくするという目標を掲げた成績インフレ抑制キャンペーンを実施した (Hoover, 2004)。その結果、2003年度にはA評価が46%あったのに対して、2004年度は40.9%までに抑制することに成功した (Aronauer, 2005) (1)。しかしこのように機械的にA評価の割合を制限する施策に対しては、それが本当に教育の質の向上につながるのか、疑問もあるだろう。

### 2.2.3. 成績インフレの背景分析と将来的な課題

このように成績インフレはアメリカの大学で議論になっているが、その一方で、本当に成績インフレが起きているのかについては疑義もある。例えばShoicher (2002) は、3割以上の学士課程学生の成績がCやDであることなどから、成績インフレが起きているとは言えないとしている。

実際のところ、成績インフレと呼ぶことができる状況が本当に発生しているのかどうかは、GPA値の推移やA取得率を検討していても明確には分からない。もしも学生の学力等が高くなっているならば、それはインフレではないからである。「成績インフレ」の原因を明らかにしなければ、本当に不適切な成績上昇が発生しているのかは不明なままである。

この点について、Hu (2006) はアメリカの大学で行われている成績評価をめぐる問題を整理し、成績インフレの現状を分析するとともに、問題が改善されない場合の将来予測について論じている。

Hu (2006) はまず、成績評価をめぐる問題の概念整理を行い、成績上昇 (grade increase)、成績インフレ (grade inflation)、成績圧縮 (grade compression)、成績不平等 (grade disparity) の4種類に分類した。ひとつめの成績上昇は過去よりも現在の成績評価が単純に高いことであり、これ自体は改善を要する問題であるとは限らない。ふたつめの成績インフレは、同一の学業遂行状況に対して与えられる成績が、過去に比べて現在は高くなっている現象である。3つめの成績圧

縮は、学生の学業遂行状況の良し悪しに関わらず、同じ成績判定が付与される現象をさす。例えば、全員に「優」をつけるような成績評価である。成績圧縮は、成績評価システムが本来持つ、学業成績に応じて学生を選別する機能を弱めてしまい、ひどくなると成績評価が教育の質保証機能を果たさなくなる。4つめの成績不平等は、受講生の学業遂行状況が同じであっても担当教員によって成績評価が異なる状況であり、いわゆる鬼教員 (hard professor) と仏教員 (easy professor) が存在する状況をさす。

その上でHu (2006) は、成績評価システムが機能不全に陥るまでのプロセスを次のようにモデル化した。まずは成績不平等が学生の科目選択に影響を与えて、いわゆる楽勝科目に学生が集まるようになる。その結果、多くの学生が高い成績をとるようになって、成績インフレが発生する。そして最終的に (高成績での) 成績圧縮が引き起こされる。こうなると、学習成果の如何にかかわらず学生が高い成績を取得するようになり、成績評価システムが教育の質保証機能を果たせなくなってしまう。

Hu (2006) はこのモデルに従って、1995年から2003年までに公表された成績評価に関する9つの資料をレビューし、現在の状況と近い将来の危険性について次の3点にまとめている。

- ① 全体的に成績上昇は見られているが、成績インフレが全米的に広まっているという確固とした証拠はみられない。
- ② 成績不平等は深刻な問題であり、大学の成績評価の信頼性の失墜につながりかねない。
- ③ 成績不平等が放置されると、成績判定の甘い授業への学生の集中が起こると予測できる。さらに、学生が高い学業成績を取れるように努力するべきという教員へのプレッシャーの高まりの中で、現在は厳しい評価をしている授業の成績判定が今後は甘くなることも予想される。

これらのことからHu (2006) は、成績評価システムの信頼性が損なわれる成績圧縮という事態が、いずれは発生する可能性があるという警告している。

Hu (2006) の研究は、成績評価の信頼性が損なわれるようになるまでのプロセスの出発点に、成績不平

等現象と教員への偏ったプレッシャー（学生に好成績を挙げさせるべきというプレッシャー）があることを説明しており、またアメリカの大学教育における成績評価が機能不全に陥る可能性も指摘している。成績評価をめぐる今後進められるべき研究や対策を考える上で示唆に富んでいる。その一方で、GPA値やA評価の分布といった成績評価の「結果」をデータとして利用していることからくる限界もある。Hu（2006）自身も述べていることであるが、成績評価は複雑に複数の要因が絡み合っているものである。その実態を解明するためには成績評価が行われるプロセスをより詳細に分析しなければならない。

今後、成績評価が教育の質保証機能を十分に果たせるように対策を検討する上では、教員による成績評価の厳しさに実際にはどの程度のばらつき（不平等）があるのか、学生に好成績を与えるべきというプレッシャーを教員がどの程度感じていて、それが試験問題作りや採点にどの程度影響しているのかといった具体的な事柄に関して、その実態を示すデータの蓄積と分析が、これから必要になる。

## 2.3. 学生が学習しなくなる、不適切な学習を身につけるという問題

### 2.3.1. 成績評価が学生の学習姿勢を形成する機能

成績評価には、前節で述べた教育の質保証機能の他に、学生の適切な学習姿勢を形成する機能もある。一生懸命勉強をしたつもりだったのに成績評価が低ければ、学生は「何が足りなかったのだろう」と自分の学習を振り返るだろう。逆に、手を抜いていたのに高い成績を得られたら、「この程度でよいのだ」という認識を形成するだろう。どのような成績評価が行われるかは、学習者の学習行動に大きく影響する。それゆえに成績評価は大学教育においてもその教育活動の重要な構成要素である。実際に、大学教員向けの教授法の解説やいわゆるベストティーチャーの実践を紹介している本の多くが、成績評価方法についても取り上げている（e.g., 池田・戸田山・近田・中井, 2001; Bain, 2004）。本項では以下に、成績評価が学習姿勢を形成する機能について、学習時間という学習の量と学習方

法の適切さという学習の質の両方からそれぞれ検討する。

### 2.3.2. 学生の学習時間（授業時間外学習）の少なさ

日本の大学生の学習時間が少ないことは、多くの調査データで確認済みである。例えば申本（2006）は、国内の18大学に在籍する1年生3,000人あまりと4年生2,300人あまりから回答を得た調査データを分析した。その結果、「授業の準備のための学習」が週に6時間以上（1日あたり1時間以上）あった学生は15%程度であった。また、西垣・矢部（未発表）では、成績評価の厳しい授業でも60%、成績評価の甘い授業では90%もの学生が、週当たりの当該授業の自習時間が1時間未満であったと回答していた。さらに大阪市立大学においても、大阪市立大学学生部（2003）による学生生活実態調査報告書によると、授業以外の1日の勉強時間（研究、読書を含む）が1時間未満の学生が6割以上いる。

大学設置基準では、1単位は45時間分の学習時間に相当するとされている。週1コマの講義科目の場合、多くの場合には1セメスター（15週）で2単位が付与されるので、授業時間の2倍の授業時間外学習を求められる計算になる。この点から考えても、日本の学生の授業時間外学習時間の少なさは問題である。そして本論文の冒頭でも触れたような成績評価の甘さが、このような実態の背景のひとつとしてあることは容易に推測できる<sup>(2)</sup>。

大学の学業は学生の自発性を尊重すべきという主張には一理あるが、学生全員に自発性のみを求めるのは現実的ではない。成績評価の「いい加減さ」「甘さ」によって、学生が学業に励まなくなってしまうことは十分に予測できることである。実際に西垣・矢部（未発表）では、成績評価が甘いと学生が予測している授業と、厳しいと学生が予測している授業を比較し、成績評価が甘い授業での学生の授業時間外学習時間は有意に短いことを報告している。

### 2.3.3. 誤った学習態度を形成する可能性

不適切な成績評価は、単に学生が学習しないという

だけではなく、より深刻な結果もまねきうる。それは、適切な成績評価が行われないと、学生が誤った学習習慣や学習に対する認識を身につけてしまうことである。

この点について、中等教育を対象とした教育心理学研究において現在問題になっている代表的な現象として、ごまかし勉強（藤澤, 2002）をあげることができる。ごまかし勉強というのは、藤澤（2002）が1990年代以降の中高生の学習実態（特にテスト勉強の実態）を分析して発見した現象である。本当は何も身につけていないのに、テスト（主に出題範囲が限定された定期テスト）で点数だけは取れる勉強の方法で、具体的には、学習する内容を理解したり考えたりすることをせず、「これだけは覚えよう」といった類のタイトルのついた参考書に書かれている事項のみを丸暗記する。学校でノートの点検などがある場合は、教科書ガイドを丸写しする。

学習事項を理解せず、要点がどこにあるのかも考えずに丸暗記をすることは、真の意味での知識形成ではない<sup>(3)</sup>。だが、学習内容（ここではテスト範囲）が少ないと、ごまかし勉強でも定期テストでは悪くない点数が取れてしまうのである。藤澤（2002）の分析によると、ごまかし勉強が90年代に入って増え始めた背景には、学習内容の削減がある。

そしてより深刻なことは、多くの生徒たちが「ごまかし勉強」は誤った学習方法であると認識していないことである<sup>(4)</sup>。これはつまり、それまでごまかし勉強で「成功」してきたために、成績評価が誤った学習態度を形成してしまった結果と考えることができる。藤澤（2002）の分析は中学高校生を対象としたものだが、大学でも同様の現象が起きないとは限らない。

## 2. 3. 4. 適切な学習姿勢を形成する機能からの成績評価の実態調査の必要性

このように成績評価には学生の学習姿勢を形成する機能があり、不適切な成績評価は不適切な学習姿勢を形成する可能性が高いことを考慮すると、成績評価のあり方を議論する上では、A評価を授与される割合といった非常に単純な意味での成績評価の厳しさのみを検討の対象とするのでは不十分であることがわかる。

成績評価による適切な学習姿勢を形成する機能が有効に働くためには、当然ながら試験の問題は、授業の到達目標に即したものの、つまり学生に何をどのように学ばなければならないかを理解させる問題でなければならない。そして試験の結果もできるだけ速やかに学生にフィードバックされなければならない。このような試験の実施と結果のフィードバックが積み重なっていけば、学生は何をどのように学習すべきなのかについて、正しい認識を形成していくことができるのである。

よって成績評価の実態を調査するためには、教員がどのような試験を実施しているのかといったより具体的な事柄を検討しなければならない。またさらに、試験を実施するまでに学生にどのようなガイダンスを与えているのか、学生へのフィードバックをどうするのかといった、大学教育現場で行われている教授法の実態も視野に入れた検討が必要である。

このことは、前節で述べた成績評価による教育の質保証機能の検討で必要とされることとも結果的に一致する部分が多い。結局のところ、成績評価については、その実態を調査するにせよ改善策を提案するにせよ、成績判定という成績評価結果のみに着目していたのでは不十分なのである。

## 3. 日本における問題解決に向けた取り組み

### 3. 1. 1998年の大学審議会答申とそれ以降

では実際には、日本の大学教育では適切な成績評価の実現に向けて、どのような動きがあるのだろうか。この点を振り返るために本節では、日本の大学における成績評価の「厳格化」に向けた対応について概観する。本稿の冒頭でも述べたように、日本の大学においては成績評価が十分に厳格で公正でない（またはその可能性が高い）という現状がある。串本（2004）は教養教育の成果を評価する指標としての履修状況データの利用可能性について、成績評価の厳格化が議論の俎上にある現状では履修状況データが教育効果の判断材料として了承されないのもある意味では当然であると述べている。

この状況が、上述のHu（2006）のモデルでいうところの末期状態（成績圧縮のために、成績評価が教育

の質保証機能を果たせなくなっている状態)に相当することを、直接的に示しているデータはない。ただし、信州・大学地域連携プロジェクト(2005)の調査では、学生の授業時間外学習時間の多少に関わらず、履修登録単位数と単位取得数の間に一貫して0.95を超える非常に高い相関があったことを示しており、学習時間を目安にする限りにおいては成績圧縮の状態にあると言える調査結果も存在している。

このような現状を放置することは、第2節でも述べたように、学生に対しても大学に対しても深刻なダメージにつながりかねない。そして当然のことながら、昨今の大学教育改革をめぐる動向の中でも、「成績評価の厳格化」が強く要請されるに至っている。実際に、成績評価の「厳格化」とされる施策に取り組んでいる大学もある。

国内の諸大学が具体的な行動を始めるきっかけになったのは、1998年に大学審議会が出した「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)」(以下、21世紀答申)である。この答申には次のような記述があった。

#### (イ) 成績評価基準の明示等

学生の卒業時における質の確保を図るため、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、成績評価基準をシラバスなどに明示した上で、厳格な成績評価を実施すべきである。成績評価基準は各授業科目を担当する教員が授業の目的等に沿って適切に定めるべきものであり、学期末の試験のみでなく学生の授業への出席状況、宿題への対応状況、レポート等の提出状況等、日常の学生の授業への取組と成果を考慮して多面的な基準を設定することが望ましい。

〈中略： Semester制に関する文言〉

#### (ウ) 厳格な成績評価

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。

なお、厳格な成績評価の実施により最低限の質の確保を行うと同時に、優秀な成績を修めた学生には表彰を行うなど、学生の学習意欲を刺激するような仕組みを導入することも重要である。

(「第2章 大学の個性化を目指す改革方策 第1節 課題探求能力の育成 第1項 学部教育の再構築」の下位項目「教育方法の改善—責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施」の中の記述)

この21世紀答申を受けて、日本国内で成績評価の厳格化の具体的な方法として広がり始めたのが、シラバスとGPA制度の導入である。文部科学省が毎年公表している調査報告「大学における教育内容の改善等について」(文部科学省, 2006)によると、平成16年では703大学(約99パーセント)がシラバスを作成している。また、GPA制度を導入した大学は、全大学の約28%であり、前年の約24%よりも増加していた。

21世紀答申が、第2節で述べた成績評価の2機能の両方を踏まえた提言を行っているのかどうかは、原文からは明確には読み取れない。だが、単位制度を実質化させることに関する記述がいくつか見られ、かつ日本の単位制度は学生の授業時間外学習時間も含めた単位制度になっていることなどから、成績評価には学生の学習成果を適切に判定する教育の質保証機能とともに、学習を適切に促進する機能も結果として期待していると考えられる。

だがシラバスもGPA制度も、単にそれらを導入するだけで成績評価の厳格化や改善につながるものではない。この点について次項以降で述べる。

### 3.2. 「厳格な成績評価」とGPA制度

前項で述べたシラバスとGPA制度のうち、シラバスは21世紀答申にあるとおりであるが、GPA制度には注意が必要である。

GPA制度とは次のような制度である。GPAは学業平均値と訳されることもある。各授業の成績評価を、上位成績から順にS、A、B、C(以上が単位認定)とF(いわゆる不可)の評定で実施する。この際に、Sに4点、Aに3点、Bに2点、Cに1点、Fに0点のグレー

ド・ポイントを付与する。このグレード・ポイントに当該授業で取得できる単位数を掛け、履修登録した授業分のすべてのポイントを合計した上で、その合計ポイントを履修登録単位数で割ったものがGPAである。

GPAは、授業ごとの成績を総合して、学生個人の学業成績全体を把握するためのひとつの数値ではある。ひとつの特徴として、たとえ単位取得数は卒業や進級するに十分であっても、低い成績ばかりをとっているとGPAが低くなるということがある。このことから、単位取得数で卒業判定をする方法を「学ぶ量」を問う評価、GPAを利用する方法を「学ぶ質」を問う評価と呼ぶ人もいる(吉原, 2003)。

GPAを使って卒業や進級、セメスター中に履修登録できる単位数が決まったり、奨学金の判定などが行われるGPA制度は、米国の大学では一般的に用いられている成績システムである。また、日本国内でも国際基督教大学などは開学当時から導入していた。

だがGPA制度は「厳格な成績評価」ではない。ひとつひとつの授業の成績評価が不適切に甘ければ、GPA値も高くなるだけのことである。また上述のような算出方法が本当に適切であるのかについても議論がある。これらのことについては、21世紀答申以降に大学教育研究者の間でも指摘されている(e.g., 西垣, 2003; 半田, 2006)。さらに絹川(2006)では、「厳格な成績評価とGPA制度は直接には関係しない(p.191)」「GPA制度そのものは無機質である(p.195)」と明言している。開学当初からGPA制度を運用してきた国際基督教大学の学長を務めていた絹川氏の発言には重みがあると言える。

実際に21世紀答申においても、GPA制度は厳格な成績評価の一例として挙げられているに過ぎない。絹川(2006)の言うように、「一例」として挙げることもそのものにも疑問はあるが、単位取得数が足りていれば、たとえすべてC判定の成績表でも卒業できることに比べれば、歯切れは悪いが、成績評価の厳格化と言えなくもない。

だが、大学審議会答申のような文章に例示された事項は、一人歩きし始めるのが残念ながら現実でもある<sup>(5)</sup>。また実際に、上述の文部科学省による調査報告「大学における教育内容の改善等について」(文部

科学省, 2006)の「概要」では、「厳格な成績評価(GPA制度)の導入状況 163大学(約24パーセント:平成15年度)から195大学(約28パーセント:平成16年度)へ」という記述がある<sup>(6)</sup>。GPA制度を導入している大学数の増加をもって、日本の大学が成績評価の厳格化に取り組んでいると言っていると解釈されても仕方のない記述になっているのである。

### 3.3. GPA制度導入の利点

このようにGPA制度自体は成績評価の厳格化にはあたらないので、GPA制度を導入したからといって、教育の質保証が可能になるわけではない。また、GPAは成績評価の結果の表現方法のひとつに過ぎないので、実際の授業で適切な成績評価が実施されているかどうかを示すものでもない。だが、GPA制度の導入そのものは否定されるものではない。GPA制度を導入することにより、学生が学習する環境を作る上でのメリット(条件付の場合もあるが)がいくつかある。

まず第1には、学生が無計画・無目的に数多くの授業に履修登録するのを防ぐことができ、その結果として多人数授業の度合いを減らすことができる。いずれの大学においても財政の厳しい中で、学生に無制限に授業を提供することはできない。学生にも自分の履修登録に責任を持ってもらうことで、結果として各授業において受講生によりきめ細かな指導を行うことが可能になる。また学生自身にとっても、履修登録科目を決める前にシラバスを熟読する等して当該の授業科目についてよく考えることは、授業を受けるための準備を整えることにもつながる。

さらにGPA制度は、学生に対する履修相談制度(アカデミック・アドバイザー制度等)と組み合わせることで、学生に対する教育指導をよりの確に実施できる可能性を高める機能を持っている。

西垣(2003)では、遠隔地キャンパスを持つ大学の教務担当者に対して、GPA制度を導入した場合のメリットとして考えられることについて調査した。その結果、遠隔地キャンパスの学部等からは、GPAのような数値を利用することで、学生の学業不適應等を早期に発見できる可能性が高まり、有効であるとの答えが得られた。また、絹川(2003)は国際基督教大学での実



践について報告し、GPA値が降下し始めた時点で学生への相談やアドバイスを行うことで、学業不振などを防げると述べている。

3つめのメリットとして考えられるのは、大学を超え、国境を越えた学生の移動を容易にする可能性があることである。高等教育のグローバル化が進展する中、アジア太平洋単位互換協定やヨーロッパ単位互換協定などの枠組みも整いつつある。ボローニャプロセスのように学位の共通化の動きもある。そのような中、世界で広く使われている成績評価段階（大阪市大における現行の優良可（ABC）よりも段階が細かい段階）やGPA制度を導入することは、大学教育の国際化に参加する上で、将来的にメリットになる可能性がある。また、そのような環境が学生自身により高い目標を持たせ、学習意欲を促進するとも考えられる。

このように、GPA制度は単に形式的に導入するのではなく、十分に効果的に運用すれば、学生の学習を促進しうるものなのである。このような観点から検討すると、北海道大学の次の取り組みは注目に値する。

北海道大学では、2005年度から「秀」評価とGPA制度の導入を行った。21世紀答申以前やその直後には、「優良可」よりも段階数の多い成績評価やGPA制度を導入している大学は、国際基督教大学のように以前からそのような制度を運用していた大学か、青森公立大学や国際教養大学のような新設大学であった。そのため、それらの制度を導入することで、学生の学びや大学の教育がどのように変化したのかを検討することはできなかった。

だがここに来て、当該大学としてどのような教育を目指すのかについて全学的に議論することを通じて、新しい成績評価制度の導入に踏み切った大学もできた。北海道大学はその代表例であると言え、導入の経緯やその後の経過は北海道大学のwebページに詳しく記載されている（<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/gpajyogen.htm>; Retrieved January, 25, 2007）。北海道大学の取り組みで注目されるべきは、GPA制度等を取り入れたことではなく、それらに伴う学生の履修行動等の変化を調査、検討していることである。新制度の導入後、学生の学習実態等にどのような変化があったのか、webサイトやニューズレター等に速報が

随時掲載されており、学生の科目履修動向や図書館の利用頻度等に変化が見られたことが報告されている。

本稿でも述べてきたように、GPA制度等は成績評価の厳格化と直接つながるものではないが、運用の方法次第で、学生の学習に影響を与えとも考えられる。また教員の側に対しても、基礎科目や語学科目のように同一科目で複数の授業が展開される場合などにおいて、教員同士が授業の内容や評価方法についてディスカッションをする機会を増やすことに結果的につながることがあり、FDとしての効果も期待されうる（向, 2007）。それぞれの教育理念や教育目標に基づいて実際に導入を決めた大学において、新制度が大学の教育に具体的にどのような成果となって現れるのかは、これから成績評価制度のあり方を検討する大学にとっても、有益な情報となるだろう。

#### 4. 適切な成績評価制度作りに向けて残されている課題

本稿でここまで述べてきたことをまとめると、次のようになる。まず第2節で、成績評価には教育の質保証機能と学生の学習姿勢を形成する機能の2つの機能があり、それぞれの機能が十分に果たされているかを検証するためには、GPA値やA評価の割合といった成績評価の結果だけではなく、教育現場においてどのようなプロセスで成績判定がされているのかについて、踏み込んだ検討が必要であることについて述べた。そして第3節では、シラバスやGPA制度を機械的に導入するだけでは、適切な成績評価制度を実現できないことについて論じた。本節ではこれらを踏まえ、適切に機能する成績評価制度作りに向けて、残されている検討課題を整理する。

##### 4.1. 授業における成績評価プロセスの調査

まず第1の問題点は、第2節でも述べたように、実際に成績判定が行われる各授業においてどのようなプロセスで成績判定がなされているのか、それぞれの授業の到達目標に即した試験が適切に実施されているのか等について、実態の解明が進んでいないことである。この点が明らかにならないことには、Hu（2006）が成績インフレや成績圧縮の始まりとして指摘している

成績不平等が蔓延しているのかもわからない。

この点について、西垣（2004）は国立の総合大学で405名の教員を対象に対して質問紙調査を行った。成績不平等についてのデータではないが、成績評価が学生の学習姿勢を形成する機能の実態を主眼に成績評価の実施状況について尋ねた。その結果、担当している授業での試験に際して、教科書やそれに準じる資料を丸暗記するだけでは答えられない問題を出題する教員が7割以上いた。また、授業で使用している問題集からの丸写しの試験問題を利用する教員は1割程度しかいなかった。これらのことから、第2節でのべた「ごまかし勉強」を助長してしまうような不適切な試験問題の使用は、大学においてはあまり蔓延していない可能性は示唆された。

だがその一方で、テストやレポートを受講生に返却している教員は、それを希望する学生が7割を超えるにも関わらず、半数程度と少なかった。この調査では、約半数の教員が「学生は単位を取得するために何をすべきかを理解していない」と感じており、学生の学習態度の適切性については疑問が示されていた<sup>17)</sup>。だがそうであれば、テストやレポートも返却しつつ、大学での学業とは如何なるものかについて教員からのメッセージが送られる授業が展開されてしかるべきなのだが、そのような授業は多くはなかった。

また串本（2006）でも、学生に大学教育全般の印象を4段階で尋ねたところ、「教員は授業の準備を十分にしている」といった項目に対する平均値は2.5-3ポイント程度あるのに対して、「提出物はきちんと返される」「返された提出物には十分なコメントがつけられている」という項目に対する回答の平均値は、2.0-2.4程度で比較的低いことを報告している。授業の準備には熱心でも提出物の返却は不十分ということは、教員の側の意識にも成績評価には学習姿勢を形成する機能があるという認識が薄い可能性がある。

だがこの点については、教員の認識が薄いのか、気持ちはあっても時間的コスト等の問題で対応できないのかははっきりしない。いずれにせよ、授業において成績判定がなされるまでのプロセスを調査した研究は、まだまだ少数にとどまっており、調査範囲も限られているのが現状であり、この観点からの成績評価の実態

解明が求められるところである。そしてその結果に応じて、しかるべきFDプログラムの整備や、教育環境の整備が必要になる。

#### 4.2. 成績評価の透明性の問題

第2の問題点は、日本の大学の成績評価の透明性に関する問題である。日本国内の大学で実施されている成績評価について、本稿では「不適切な成績評価が行われている。または行われている可能性が高い」という書き方をしている。不適切な成績評価が行われている授業が存在することは確実であるとしても、実際にどの程度の割合の授業で成績評価が不適切なのか、その正確な実態はよくわからず、様々なうわさや体験談が飛び交うのみだからである。

確かに成績評価はデリケートな問題であり、学生のプライバシーへの配慮も必要なので、どうしても秘匿性が高くなりやすい作業ではある。しかし、できる限り透明性を高めるような施策を実施することで、おのずから各教員も信頼性の低い成績評価は実行しづらくなるので、Hu（2006）が問題にしていた成績不平等が是正される可能性も考えられ、成績評価の教育質保証機能を強化する効果もあると推測できる。

この点については、シラバスには各授業の到達目標や成績評価基準が明示されるので、シラバスの普及は成績評価の透明性を高めることに役立つと考えられる。ただ日本の大学では、シラバスとは何か、何をどのように書くべきなのかについての理解が十分ではないことも多いとも言われる。だが、それぞれの大学での教育改善システム（いわゆるPDCAサイクルなど）の設計が第三者評価等を通じて求められる昨今であることを考えると、シラバスへの授業の到達目標と成績評価基準の記述が広まるのは時間の問題ではないかと推測される。

また、成績評価の結果である授業ごとの秀・優・良・可・不可の分布を公開している例もある。例えば同志社大学では、2004年度から授業ごとの成績分布をwebで公開しており、学外からも閲覧できる。前述の北海道大学でも同様の取り組みがされている。このような取り組みの結果、教員の成績評価行動や学生の履修行動、学習行動にどのような効果が見られるかはこ

れからの検討事項であるが、成績分布の公開に踏み切っている大学は学内公開も含めれば他にもあり、それらの大学における教育・学習の今後の展開を注目する必要があるだろう。

#### 4.3. 大学教育の目標と単位制度の再検討

第3の問題点は、大きな課題ではあるが、大学教育のあり方や単位制度の抜本的な再検討が本来は必要であるということである。本稿でも触れてきたように、日本の大学生の授業時間外学習時間は、少なくとも大学設置基準に示されている基準には達しておらず、それでも大多数の学生が留年も退学もせずに卒業しているということは、大学設置基準による単位制度という基準に照らして言うと、成績評価が厳格ではない実情がある。

ただし、現在の大学設置基準の内容も含め、単位制度のあり方については議論のあるところである（館，2006；西垣，2005）<sup>(8)</sup>。また、上述のように厳密には大学設置基準どおりに単位制度が運用されているとは言いがたい状況であるとはいえ、日本の大学が「不適合な卒業生」を量産しているかと言うと、見方によっては必ずしもそうとは言いきれないだろう。成績評価の厳格化を頑なに求める前に、そもそも大学教育が目指す教育目標は何であるのか、大学を卒業した学生が身につけているべき力とは何かについて、まずは根本的に問い直されなければならない。このような根本的な問いへの回答がなければ、いったい何を基準に、「厳格な成績評価」を実施すればよいのかが分かりようもないからである。

つまり適切な成績評価を実現するためには、各教員による授業設計や授業評価（成績評価等）に対する意識や技能の向上という最終的には教員個人に帰属する取組みと、大学全体での教育目標の設定とカリキュラムの整備、さらには学生の学習環境の整備という組織的な取組みの両方が必要なのである。そもそも大学教育が目指す教育目標は何であるのか、大学を卒業した学生が身につけているべき力とは何かについて根本的に問い直しつつ、大学教育における学生の学習の成果を適切に評価する方法とシステムについて議論を重ねなければならない。

#### 注釈

- (1) この他に、ピッツバーグにあるPoint Park Universityでは、担当している授業の受講生半数以上にA評価を出していた教員6名に対する報奨金を、2000ドルから1000ドルに減らしたという例もある（Smallwood, 2004）。
- (2) 信州・地域連携プロジェクト（2005）は大学生の学習実態について調査し、753名の大学生から回答を得た。その中で、授業時間外学習が週1時間未満であった学生にその理由を尋ねたところ、多かった回答は「意欲がわかなかった」「しなくても授業が理解できた」であった。「単位がもらえると思った」という選択肢は用意されていなかったため、成績評価の甘さの影響を直接知ることはできないが、学生が授業時間外学習を必要とっていないことは伺える。
- (3) 通常、丸暗記ではたくさんの量を覚えることはできない。我々が普段何かを記憶するときには、記憶する内容を理解した上で、他の様々な事柄と関連付けながら記憶する。これを認知心理学では精緻化という。そしてどのように精緻化するかは、学習者が自分で考えたほうが効果は高い（自己生成効果）。学習内容が十分に多かったところは、このような学習者自身による精緻化作業がなければテストに臨むことができなかったというのが、藤澤（2002）の主張である。
- (4) 実際に藤澤（2002）では、首都圏に住む高校生を対象（1994-96年に高校に在学している78名）に調査し、約半数がごまかし勉強を正しい学習方法と信じていることを報告している。
- (5) 筆者がある大学の関係者になぜGPA制度導入を検討するのかと尋ねたところ、「21世紀答申に書いてあることは、とにかく全部実行することにした」という回答を得たことがある。
- (6) この記述は「概要」における記述であり、「詳細」の部分まで読むとGPA制度は「例」として扱われている。しかし、GPA制度以外の他の例が掲載されているわけではない。
- (7) 大学生にもごまかし勉強が蔓延しているかどうかについて、西垣・矢部（未発表）は地方国立大学の220名の学生を対象に質問紙調査を行い、学生から見て成績評価が厳しい授業（難授業）と甘い授業（易授業）の間での学生の学習行動を比較した。その結果によると、易授業では学生は学習方略（学習をする上での工夫）を使用しない傾向があった。それに対して難授業では、理解方略や精緻化方略といった認知心理学的に見て正しい学習方略も多く使われるが、丸暗記も易授業より多く、解釈に慎重を要する結果となっていた。
- (8) 例えば、大学設置基準では4年で124単位以上が卒業要件となっているが、1セメスター15週であるので、1セメスターあたりの取得単位は15単位、4年で120単位で

ある(館, 2006)。

## 引用文献

- Aronauer, R. (2005), "Princeton trims number of A's in first year of campaign against grade inflation." *The Chronicle of Higher Education* (September, 20, 2005)
- Bain, K. (2004), *What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press.
- 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)」
- 大学評価・学位授与機構 (2002), 平成13年度着手の大学評価に関わる自己評価の方法等に関する意見について
- 藤澤伸介 (2002), 『ごまかし勉強—学力低下を助長するシステム』, 新曜社
- 半田智久 (2006), 「GPA制度: カテゴリー錯誤の問題と解決」, 『大学教育学会誌』, 28巻, pp.117-125.
- Hoover, E. (2004), "Princeton proposes limit on the number of A's." *The Chronicle of Higher Education* (April, 23, 2004)
- Hu, S. (2006), *Beyond Grade Inflation: Grading Problems in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001), 『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』, 玉川大学出版部
- 絹川正吉 (2003), 「大学教育の品質保持管理—単位制とGPA—」, 『高等教育シリーズ第25集「成績評価の厳格化と学習支援システム—GPA運用と学生の履修管理力の育成」』所収, 地域科学研究会高等教育情報センター pp.3-27.
- 絹川正吉 (2006), 『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン』, 東信堂
- 串本 剛 (2006), 「大学生の学習経験とその規定要因」, 広島大学高等教育研究開発センター COEシリーズ18『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』, pp.27-38.
- 南 学 (2005), 「単位認定が「甘い」授業の評価は「甘く」なるのか—成績分布と学生による授業評価の関係—」, 『大学教育学会第27回大会 発表要旨録』 pp.65-66.
- 向 智里 (2007), 「金沢大学薬学部におけるGPAの活用について」, 第4回大学教育セミナー「GPAと厳格な成績評価—学士課程の実質化に向けて」配布資料(金沢大学, 2007年2月22日)
- 文部科学省 (2006), 大学における教育内容の改善等について, Retrieved January, 22, 2007, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/06/06060504.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm),
- 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』, 第9号, pp.141-150.
- 西垣順子 (2004), 「教員と学生の成績評価に関する認識の相違点」, 『信州大学教育システム研究開発センター紀要』, 第10号, pp.13-23.
- 西垣順子 (2005), 「単位制度実質化を実現するための教育システム」, 『信州大学高等教育システムセンター紀要』, 第1号, pp.83-92.
- 西垣順子・矢部正之 (未発表), 形成的評価の実施と「鬼仏度」が受講生の学習に与える影響(科学研究費補助金基盤研究C「大学生に対する教育成果に教育評価のあり方が与える影響」(代表者: 矢部正之) 2006-2009年)
- 大阪市立大学学生部 (2003), 『学生実態調査報告書』
- Rojstaczer, S. (2003), "Grade Inflation at American Colleges and Universities." Retrieved January, 22, 2007, from <http://www.gradeinflation.com/>
- Shoicher, C.E. (2002), "Reports of grade inflation may be inflated." *Chronicle of Higher Education*, (July, 12, 2002)
- 信州・大学地域連携プロジェクト (2005), 『信州大学生の学習状況に関する調査—集計・分析結果報告書』
- Smallwood, S. (2004), "Professors lose money for awarding too many A's." *Chronicle of Higher Education*, (January, 30, 2004)
- 島田博司 (2001), 『大学授業の生態誌—要領よく生きようとする学生』, 玉川大学出版部
- 館 昭 (2006), 「単位は与えられない、与えられるのはクレジット—4年課程なら120単位、2年課程なら60単位を基準に」, 『カレッジマネジメント』140号, pp.30-34.
- 谷 聖美 (2006), 『アメリカの大学—ガヴァナンスから教育現場まで—』, ミネルヴァ書房
- 渡邊席子 (2005), 「成績評価の公正さを追及するための最初の試み—女子短期大学における実践的研究—」, 『大阪市立大学「大学教育」』, 第2巻, pp.33-44.
- 安岡高志 (2004), 「授業改革の実際—学生による授業評価の視点」, 絹川正吉・館昭(編)『学士課程教育の改革』所収, 東信堂 pp.269-288.
- 吉原正彦 (2003), 「建学理念としてのGPA制度—開学10年の実績—教員の“教育責任”と学生の“履修責任”を結ぶもの」, 『高等教育シリーズ第25集「成績評価の厳格化と学習支援システム—GPA運用と学生の履修管理力の育成」』所収, 地域科学研究会高等教育情報センター pp.67-82.