

GPA制度－新しい学生評価制度を導入する意義と課題に関する一考察

The GPA System: A Study on Goals and Challenges in Adopting New Standards for Student Evaluations

ヒギンズ・マリリン

Marilyn Higgins

岩野 雅子

Masako Iwano

はじめに

「教育改革とは説明責任を明らかにすることにはほぼ等しい」。この言葉は、今日の高等教育界の動きをよく反映している¹⁾。グローバル時代の教育にとって最も大きな挑戦の一つは、国内だけでなく、世界中の大学間で等しく価値が認められ導入されうる評価基準制度を構築することである。例えば、世界の二大学の学位を同時に取得する制度などは、カリキュラムやシラバスの評価、学生評価や教員評価、学部学科や大学の評価などを含めて、異なる高等教育文化とシステム間で説明責任を明らかにしていくことによって生まれたものである²⁾。説明責任とは、教育の過程につき込むあらゆる資源と努力という投資が、最大源の結果をもたらすことを確認するための行動指針のことをいう³⁾。グローバル時代の今日、教育改革が求めるような説明責任を果たすべき領域は、大学評価や教員評価など多岐にわたる。その一領域に学生評価がある⁴⁾。

学生評価については近年日本においてアメリカやカナダ、その他の国々で使われているグレード・ポイント・アベレージ制度（以下、GPA制度という）を採用する大学が増え、2004年4月から本学もここに加わることとなった。このような教育改革への動きは、成績の意味や、教育のプロセスにおいて学習された結果を測定する方法と道具の正当性、また成績結果の表現の適切性などについて問い直す機会となっている。すなわち、受け取った成績が妥当な評価方法で測られたものであり、かつ成績評価が公正で倫理的になされ、受け取った成績に意味があり利

用できるものであるか否かを、成績評価に関わる当事者である学生や教員、その親や大学、そして、評価される学生が送り込まれる場であるとともに出て行く場でもある地域社会などが確認し、確信できる機会を用意することの重要性が問い直されているのである。学生が履修する個々の科目の成績や単位を集約したものが、学生の修得したコースや学部学科での学修結果の全体像としてどのような意味をなすのか。社会に出て行くときに学生が所有している成績なし評価は、その大学の教育の質を反映しているとともに、教育の質が説明できるものであるべきではないのか。大学の教育の質が説明できる国際基準を用いれば、その基準を採用する世界の大学間で通用する「言語」となり、その学生の到達した教育レベルを証明し保証することにつながらないか。このような課題と挑戦が、GPA制度という一つのグローバルスタンダードを生み出す経緯となっている。

そこで、本稿ではまず「学生評価」について論議されている文献をもとに、成績評価の意味や目的についてたどり、学生評価に新しい制度を持ち込む利点や課題について言及する。さらに、「GPA制度」という新しい学生評価方法の導入をめぐる展開された議論からその問題点と課題のいくつかを取り上げ、本学で採用されたGPA制度の発展的利用について考えてみる。本稿では、これらの新しい学生評価制度の一考察を通して、地域社会をはじめとし、国家の枠を超えた地球社会に対して高等教育が果たすべき説明責任を明確にするためには、学生評価制度に国際基準を用いることが必要であることを

強調したい。

1. 新しい評価制度の必要性について

日本において従来行なわれてきた成績評価および学生評価のあり方を変えるべきだという理由には大きく三つある。そのなかで最も重要な第一の理由は、評価は教育現場である日々の授業において学生と教員の双方が学習をより良い方向にもっていくためのフィードバックとなるべきであり、学習を改善する動機づけとなるべきであるという考え方である。欧米では、高品質の学生のみを卒業させるために、まず大学入学試験という「欠陥品」を取り除く品質検査を課し、入学後のさまざまな試験を通して学生を序列化し選別するような旧来のパラダイムから脱する試みがなされている。学生の取り組みを見守り、学生がつまづいたときに失敗の原因を点検し、修正できる機会を用意し、支え合い助け合う学生間・教員間・学生と教員間の人間交流過程を重視する。新しい教育のパラダイムである⁵⁾。これに伴って成績評価や学生評価に対する考え方も変化し、学生がつまづきを察知してフィードバックや支援を行なう機会を用意し、学習を高め動機づけるために行なわれるべきという考え方になっている。

アメリカのGPA制度のもとでは、学生は学期末のただ一回の試験のみで評価されるのではなく、数回にわたる小テストや中間試験なども受けることが多い⁶⁾。そのような小テストは、フィードバックとして学生たちにどのように受け止められているのだろうか。ある小テストで、ほとんどの学生が100点満点中70点から80点を受け取ったとする。その中で、仮に87点だった3人の学生を比較してみよう。授業に真剣に取り組んできたある学生は、その得点に不満かもしれない。最終的な評価では目標としている「A(4)」に到達できそうだが、小テストの問題自体に疑問がある。そういった場合、オフィスアワーに担当教員を訪ね、疑問について問うだろう。その結果として疑問が解決できれば学習はさらに進み、学習した内容をより明確にすることにつながる。スポーツ活動に多くの時間を注いできた別の学生は、GPAが下がり学習

支援を要する仮及第期間 (academic probation) に落とされることを恐れている。87点であったことにほっとし、このまま学習を継続すれば最終的には「C(2)」を維持できると確認できたため、スポーツ活動に専念するかもしれない。一方、この科目に自信がなかった別の学生は87点で満足するかもしれない。思いのほか良い点が取れたと思ったこの学生は、成果が目に見えたことで学習の仕方について何かが会得できたと感じるかもしれない。以前の小テストで低い点を取ったので、オフィスアワーに担当教員の指導を受け、理解できない内容について質問をしたり、学習の仕方についてアドバイスを受けていたりしていた。今回の小テストで87点が取れたということは、今以上に努力すれば、自信がなく苦手だと感じていた科目においても、最終的には「B(3)」を得ることも可能であるということに気づき始めている。

これらの例が示すように、個々の学生は一つ一つの履修科目に対して異なった学習ニーズや学習動機、また最終目標や期待をもっており、同じ得点の解釈にもさまざまあるということが前提となっている。教員はこのような違いを尊重した上で、成績評価の一つの目的は個々の学生が自らの学習過程や到達レベルを確認できるプロセスを用意することであると認識している。このようなプロセスのなかでいくつかの成績評価が積み重ねられ、学生も教員も納得できる最終的な学生評価につながっていく。では、この小テストの結果を教員はどう利用するだろうか。例えば、ほとんどの学生が100点満点中70点から80点を獲得したことについて、自らの教授法が効果をあらわしたと評価するかもしれない。そして、多くの学生がつまづいた問題内容を見直し、次の授業で解説を加えるのか、同じ領域の学習にもっと時間を費やすのか、あるいはオフィスアワーを使って個別に学習を支援するのかなど、対策を練ることができる。このように、成績評価は教員にもフィードバックの機会を用意するのであり、このような使い方がされることによって学生評価は大きな意味をもつのである。

ここで述べたような授業風景は、日本の大学

ではまだ見られることが少ない。日米間の学校文化や学習習慣などの違いから、日本においては成績について話し合うことは積極的になされてこなかったし、その機会や時間も用意されてこなかった。成績への質問だけでなく、授業中に質問をすることにも消極的な傾向が強い。また学生だけでなく、質問されることに教員側が慣れていない場合もまだ多い。一方、日々の授業に課題をやっても、授業に積極的に参加しなくても、学生に特別な罰則が課せられることは少なく、同時に、すぐれた学習結果を示した学生に特別な報奨が用意されるということも少ない。学期末の一回の試験で成績が出され学生評価がなされることが多く、学生が自らの学習過程を振り返り軌道修正を行なうためのフィードバックや、教員がより良い授業を行なうためのフィードバックも少ないという現状となっている。このような状況を改善するためには、成績評価や学生評価の目標に、フィードバックによる学生の学習改善や教員の授業改善を加えることが必要である。

従来の学生評価を考え直す必要性の第二の理由は、海外留学する日本人学生の増加と、海外から日本への留学者数の増加である。後者は2003年に10万人を越えている⁷⁾。前者についても相当数いることが考えられ、2003年の中央教育審議会答申を受けて、日本人の海外留学支援にも力が入られることになった。このような双方向の留学者数の増加にともなって、特に一年程度の交換留学生に関して、また大学院への留学希望者に対して、世界の大学間で交換可能な単位認定制度の整備や学生評価システム導入の必要性が唱えられている。GPA制度は、世界の大学間に学生評価についての共通の言語を用意する。本学でいえば、学生交流協定を結んでいる韓国の慶南大学校、中国の曲阜師範大学、またカナダのビショップス大学、アメリカのセンター大学でGPA制度を導入しており、本学との間でGPAを用いて交換留学生の選抜を行ったり、交換する学生の成績情報としたり、帰国する学生の単位認定や成績認定に利用することが可能となる⁸⁾。

さらに第三の理由として、近年日本の高等教

育で進められている教育改革と大学評価がある。大学評価項目には教育成果の評価が含まれており、教員による学生評価（試験・採点・成績評価など）だけでなく、教員の評価（学生による授業評価・教員によるポートフォリオなど）も求められている。特に学生評価では、教育効果を測ることは人間教育の成果を確かめることであるとされ、学生の学力や、学力の国際的通用性などの教育成果が問われることになる⁹⁾。つまり、日々の授業の中でも国際的水準が問われることになるのである。そこでは大学教員の教育力養成が求められ、ファカルティ・ディベロップメント（大学教員の個人的・集団的な教育力の養成活動、あるいは、大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研究及び研修。以下、FDという）は不可欠という考え方にある。学生やカリキュラムの進化に加えて、教育活動のフィードバックとして、教員自身やコース、学部学科、大学自体も大きく進化していかなければならないとされている¹⁰⁾。大学評価は従来のシステムを自ら見直す大きな機会となっており、新しいシステムを導入して発展的に利用していくような挑戦的・積極的な態度が、グローバル時代の教育改革を成功に導くための鍵であると考えられる。

2. 新しい学生評価について

学生評価の目標についての最も基本的な考え方に、Scriven (1974) が示した6つの原則がある¹¹⁾。

- ・学生の修めた学習成果について明瞭に記述すること
- ・学習成果について学生自身が自己評価を行なえる技術を磨き、良い結果に対する判断基準を身につける能力を養うことができるようにすること
- ・良い成果を修めようとするように学生を動機づけること
- ・学習中にみられた学生の成長に関する教員の判断について伝えること
- ・学生が何を習得し、していないかについて情報を得られるようにすること
- ・期待される学習成果を修めた学生と、引き続

き学習が必要な学生とを識別すること

この考え方は現在に通じる重要な視点を私たちに与えてくれる。過去30年間にわたる成績評価や学生評価に関する様々な研究をまとめ¹²⁾、アメリカ国内で統一的な基準を示そうという試みは、Gullickson & Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003) として仕上げられている¹³⁾。これを読むと、Scrivenの述べた原則が基本となっていることがよくわかる。さらにグローバル時代の教育にあっては、Scrivenの原則が個々のクラスや学校内で実現されるだけでなく、国内外の学校間でも共有されることを目指すべきだということがわかる。教員が一方向的に評価を下すだけでなく、評価のプロセスにおいて学生自身に将来の学習発展への道を見通す力をつけたり、不足する知識や技術を見極める力をつけたりする。そうすることで、教育の意味や目標・目的などが学生と教員との間で共有され、より良い教育的判断を下すためになされている努力と成果が学校間や地域間に理解され、国家を越えて認識され保証されていくことになる。日々の授業における評価目標は、世界の大学で共通して目指すべき人間育成を評価するための目標につながる。

先に挙げたScrivenの時代から近年のJoint Committeeにいたる教育研究の積み重ねは、単にカリキュラム研究の発展を示すだけではない。それは教育界の国内的・国際的競争の時代を超え、グローバル時代において協力や共生の動きへと向かっていることを示すものでもある。シラバスや教育内容、教育成果の評価などを含めた学生の学びの体系を共有できるシステムを構築し、システム内で学生がどこに移動しようとも、同等の価値判断基準を用いて学生の修学を保障し認定できるようにしようという試みである。このようなシステム構築への動きとともに、成績評価や学生評価に新しい制度を取り入れようとする挑戦が国内外の数多くの大学でみられる。学生評価に関する研究報告をみると、新しい成績評価および学生評価制度を定着させるためには、新しい制度がこれを利用するすべての人間によって明確に理解されることが

必須条件となっている。評価のしくみについて、学生・教員・大学・高等教育界・学生の出で行く地域社会の企業や団体など、あらゆる関係者の間で等しい意味で解釈される必要があり、学生の過去の努力と未来への可能性とをできるだけ正確に判断する材料として利用されるような文化が創り出されなければならないとしている。ここに個々の学生評価の目標・目的は、世界の教育文化全体の目標・目的となる。

では、なぜ個々の判断基準ではなく、統一的な基準でなければならないのか。Erickson and Strommer (1991) は、成績評価や学生評価の判断基準が個々の教員にゆだねられる危険性について次のように述べている。ある教員は一定レベル以下の学生を振り分けることだけに焦点を当てて評価を使い、ある教員は優秀な学生に高い得点を与えることでその科目により興味をもってもらうことを目的に評価を使うかもしれない。また、ある教員は評価を優しくすることで学生全員が授業を楽しめ、それによって学習が進むことを願うかもしれないし、ある教員は得点分布曲線に基づく相対評価を用い、学期中に学生が示した成長や発達の量を全く考慮しないかもしれない。こういった個々の教員の評価目標や評価基準は、評価に必要な公正性・妥当性・有効性などを欠くものであり、特に高等教育というレベルにおいては適当とはいえない¹⁴⁾。近年高等教育で導入されている新しい評価は、細かい到達度基準に基づいて評価判断を下す criterion-based と呼ばれる絶対評価である。しかしながら、絶対評価のみを使うことには負の要因もあることがわかっている。例えば、スタート時点ですでに十分なレベルにあり、努力しなくとも高成績を受けられるような学生と、スタート時点では低いレベルにありながら相当な努力をしてもそれほど高い水準に達することができなかった学生とを公正に評価できない。そのため、進歩の度合いを基本にした絶対評価とすることが重要であるとされている¹⁵⁾。このような危険性を考慮しながらも、個々の細かな基準に基づく評価は学生にも分かりやすく、教員にとっても査定の判断が下しやすいのではないだろうか。到達目標の達成度によって、どの

程度の評価を与えるかがあらかじめ決められており、学習の過程において学生の目に見える形で上達レベルが測定され報告されることで、さらに上を目差そうという意識を学生に動機づけることができる。このように、過去30年間において高等教育関係者が学生評価に関してより明確なガイドラインづくりや基準づくりに努力してきたことによって、評価の目標や目的、意味や意義、評価方法や評価結果の利用の仕方などがより明らかになってきている。本稿は、その最も大きな成果が先に述べた Joint Committee の示した学生評価基準であると考える。

この学生評価基準によると、評価システムの策定にあたっては、4つの原則にかかわる28の基準を用いなければならない¹⁰⁾。4つの領域とは Property Standards, Utility Standards, Feasibility Standards, Accuracy Standards である。第一の Property Standards は評価が誰に帰属するかという権利の原則をさし、権利を有するすべての関係者に対してアクセスが保証されるとともに、当事者のプライバシーが守られなければならないとする。ここには7つの基準が設けられている。学生評価は学生サービスという観点から行われるべきであり、公平・公正な方針と手続きが用意され、学生の福祉と尊厳が尊重されるとともに、学生の教育発達の機会を高めるように行なわれること。また、学生の長所・短所がバランスよく把握できるような情報を得る機会として準備・利用され、現実を正直に誠実に映し出すものであって、学生や教員の興味関心に妥協しないものであること。

第二の Utility Standards は実施上の原則をさし、学生評価は情報を多く含んでおり、タイミングよく実施され、学生に対して最大の効果を果たすものでなければならないとする。ここにも7つの基準が設けられている。学生評価は建設的なものであり、関係者には結果の利用方法について理解されており、評価能力・知識・技術をもった教員、すなわち評価資格を有する教員によって実施されること。明確化され正当化できる評価基準が用いられ、結果の報告は関係者全員にタイミングよく、かつ教育効果を果

たすべく公表され、評価結果を受け取った当事者へのフォローアップができるように実施されること。

第三の Feasibility Standards は現実性の原則をさし、学生評価はダイナミックな現実の教育現場に適した実効性・柔軟性のあるものでなければならないとする。ここには3つの基準が含まれている。学生評価をするにあたっては、真に必要な情報のみを必要に応じて収集するようにし、質の高い情報を得るためには特定の教育現場に影響を与えるあらゆる要因を予想して準備がなされること。そのためには、十分な時間的余裕をもって学生評価が用意されるべきであり、教員や関係者には必要なトレーニングや資料が提供されること。

第四の Accuracy Standards は正確性に関する原則であり、11の基準が含まれている。学生評価で間違った解釈が行なわれることのないように、適切な判断が下されるための信頼できる情報が収集されるようにすること。学生に期待する到達度が明示された上で、結果がどう評価されたかについて説明できるようにすること。学習経過に影響を与えた要因を個別の学生について把握でき、配慮できるようにすること。また、系統のおよび定期的に情報が収集され分析され、評価結果は自信をもって提示されるとともに、正当性について弁護できる資料の準備や保管をしておくこと。これらの原理や基準を実際にどのように応用していくのかについては、学校レベルに即した事例が提示されており、この基準集の翻訳を行なうことが必要であると考える。

3. GPA制度導入をめぐる議論

このような学生評価基準を実際の教育現場において政策や規定などに具現化していくことは、大学や学部学科の大きな課題であるとともに、教員一人ひとりの注意と努力を要する。本稿で取り上げるGPA制度は学生評価という大きな地図の一地点にすぎない。国内外の大学間で互換可能な単位や成績の認定制度を敷こうとも、土台となる成績評価や学生評価に共通する統一された基準を用いなければ、それは砂上の城に

すぎない¹⁷⁾。日本における近年のGPAをめぐる議論をみても、GPA導入をもって学生評価制度を整えたとする傾向の強いことが危惧される。本稿では、このような危険性に陥らないようにするためにも、GPA制度導入にとどまることなく、学生評価基準全体の整備が進められることの重要性を唱えたい。

大学改革のなかでは、学生の成績評価や単位認定に関する見直しや改善が遅れぎみで、学生への成績評価サービスは十分でないという指摘がある。清水(2004)によると¹⁸⁾、学習の質的向上を目指すために各大学はさまざまな改善や工夫を試みているが、そのなかで授業シラバスの作成や学生による授業評価は高い実施率(それぞれ約98%と75%)となっている。一方、段階ごとに細かく規定を設けた成績評価の実施については国立で約37%、公立で約46%、私立で約68%となっており、四段階評価や合格ラインのみ示しているところも半数近くあったとしている。そういった遅れが目立つなかでも、評点について60点以上を合格ラインとする大学が大部分の一方、50点以上と厳しくする大学や、成績上位者用に秀(AA, A+)を採用する大学などが一部みられたほか、GPA制度を導入している大学もあったとしている。また、学期末や学年末試験一回のみで成績をつけるとする大学が約9割近くにのぼっていたのに対し、3年後の大学基準協会による調査では、小テストや中間テストを実施する大学が約4割に増えていたとし、改革の速さが伺われる報告をしている。

本学で導入されたGPA制度の詳細についてはここでは省く。GPA制度が日本の大学で広く認識されたのは、『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』(大学審議会答申, 1998年)からである。答申では大学の社会責任として学生の卒業時における質の確保が求められ、責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施が提言された。そのなかで参照例として紹介されたのがアメリカのGPA制度であるが、採用にあたっては各大学の状況によるべきとされている。なお2004年度には、大学中期計画でGPA制度に触れる大学が増えたともされている¹⁹⁾。GPA制度を早い

時期から導入している大学では、GPA制度を評価制度全体のなかに位置づけ整備していく努力が過去10年以上試みられており、先進大学が日本の実情に合わせてどのような工夫をしているのかに学ぶ動きがみられる。本研究では今後そういった先進大学数校で聞き取り調査を予定している。

高等教育情報センター(2003)は、国際基督教大学が50年前から、青森公立大学が10年前から、山梨大学や桜美林大学が2年前からGPA制度を導入した経緯と現状をまとめており参考になる²⁰⁾。この他、広島市立大学、上智大学、関西国際大学等の事例報告もあり、インターネット上においても多くの大学で交わされた議論が掲載されている。これらを見ると、GPA制度を採用するだけでなく、学生に対する学習環境を整え、学習成果が学生自身および一般社会に目に見える形にするための数多くの工夫がなされていることがわかる。いくつか例示してみるならば、授業科目番号を難易度によって分類して提示することで、学生が系統だった履修計画をたてる目安がつけられるようにすること。履修登録4週間後に履修科目を削除できる期間をもうけたり、登録した単位を放棄した場合の表示の種類を増やしたりして、病気や不可抗力などの特別な事情と単なる放棄とを区別して配慮すること。履修登録時に教員に履修計画や既得単位数・成績などを示して相談する機会を設けるアカデミック・アドバイザー制度。退学勧告にいたらないようにするための段階的な学習指導や、カウンセラーとの連携。GPAがC(2)であった科目の最履修の権利を保障したり、大人数のクラスにティーチング・アシスタントやチュードント・ヘルパーなどをつけたりするなどの教育のインフラ整備。授業と数回にわたる試験で何を教え、何を評価するかの教員研修の実施などである。GPA制度導入にあたっては、学生評価について学生や教員が十分理解でき、シラバスを契約書とした授業がうまくいき、学習が進むための研修やオリエンテーションを数回にわたって行ったとされている。また、ビデオその他のメディアで入学以前の学生が理解出来るように準備する大学もあった。学生に学

習管理能力をつけ履修責任を負わずかわりに、教員にも教育責任を問う。教育貢献・研究貢献・学内貢献・社会貢献のうち教育貢献を第一に位置づけて大学という公に帰属するとし、研究貢献は個人に帰属するとしたのは青森公立大学である。

日本の大学がこのような動きをみせているなか、GPA制度が生まれたアメリカにおいてもさまざまな論議がなされている。そのなかに、高成績のインフレ現象 (grade inflation) といわれるものがある。特に有名大学において、近年「Aあるいは4 (90+)」や「Bあるいは3 (80-89)」を取得する学生が目立っていることをいう。従来、特に相対評価が行われていた時代には、Aを取得できる学生は非常に限られており、GPAで3.5以上を獲得する学生は全学生のなかで最優秀者といわれる上位10%以内に入っていることが予想できた。しかも、仮にそのような学生が有名大学の自然科学系で出てくるようなことがあれば、その学生は天才に近いが、学問的に非常に高い質をもっていると言われていた。こういった従来の傾向は、在学者数が増加した1970年代から変わり始めた。この要因については、第一にベトナム戦争の影響が大きいと指摘する研究者もいる。当時はGPAが3.0以上の学生は徴兵を免除されたことから、大学教員が実際よりも高い成績で学生を評価する傾向があり、戦争終了後もこの習慣が維持されたという。これが事実か否かは別として、高成績のインフレ現象について別の疑問をなげかける研究者もいる。それは、Aを取得する学生が非常に多くなったということは、A (4) はもはや高成績でも優秀者でもなくなり、それにつれてC (2) ではなくB (3) が平均となってしまうのではないかという問いかけである。この場合、C (2) は平均以下となり、GPA2.0以下の学生の退学勧告につながる。

これに対し、Carney et al (1978) はまた異なる解釈をしている²¹⁾。Aが増加した要因は、本稿で先に述べた個別項目ごとに達成度を測定する Criterion-based と呼ばれる絶対評価が導入されたからであるという。一定の学習期間のなかで期待され要求される到達目標や学習結果

が明確に示されたお陰で、学生たちが計画的・系統的に学習プランを立てることができているとする主張である。仮にクラスの8割が到達目標を達成できたとすれば、その8割の学生すべてに同じ高得点を与えるしかない。相対評価では限られた高成績をめぐる競う相手であったクラスメイトも、絶対評価では助け合ってお互いに高成績を獲得することができる。後者の場合、教師の教育成果も満足したものになる。もし8割の学生が8割の達成度を示したならば、その教員が準備した科目の内容や教え方、学生に提示した教材類などは成果を挙げる良いものであったことが証明され、同時に学生の学習状況も良かったことがわかる。このようなクラスでは「B (80-89)」が平均レベルとみなされ、ここに達しない2割の学生は「C (70-79)」を取得しても平均以下とみなされてしまう。

先に挙げたベトナム戦争原因説は高成績のインフレ現象を否定的にとらえているが、その他の説明は肯定的に解釈したものである。Carney はまた、この現象が教員評価の影響を受けた良い徴候だという解釈も述べている。高い教育成果を挙げた教員には昇進や昇給、終身在職権などのさまざまな報酬が用意されているため、教員は研究活動とともに教育活動に力を注ぐことになり、教育内容や教授法が改善された結果、学生の教育効果が上がり、高い成績を取得する学生も増えたという。また、別の要因として教育の型の多様化があるという。知識や技能の注入だけでなく、体験型学習や実習系の科目が増えたことで、学生が到達度をさまざまな形で表現できる他、態度や行動なども評価されるようになった。これにより従来のペーパーテストや実技以外の試験の選択肢が増え、そこで到達度を示して高成績を取得する学生が増えたというわけである。

このような現象がアメリカで議論されているのに反して、カナダでは高成績取得者の減少が問題とされてきた (対比する意味で高成績のデフレ現象: grade deflation と呼ばれる)。例えば、本学と学生交流協定を締結しているカナダ・ピシヨップス大学で使われている評価基準 (1990) によると、平均的な到達度をみせた学

生には、アメリカのインフレ現象のようなBがつくのではなく、「Cあるいは1 (60-69)」をつけることになっている。GPAを適用しない科目については合格ラインを50点としており、本学の合格ラインより10点も低く設定されている。カナダの大学の平均的な評点は、アメリカのものよりも10点程度低くなっており。Aを取得する学生の割合も低くなっている。こういった場合、アメリカ・センター大学で獲得した成績をもつ交換留学生と、カナダ・ビショップス大学で取得した成績をもつ交換留学生との間に不公平感が生じる。このような論議は、GPA制度がさらにグローバルスタンダードとして進化する必要性や、世界の大学間で目指す方向性を示していると考えられる。

最後に、成績評価や学生評価が適切になされているか否かについて、学生自身や親、第三者機関やメディアなどが番犬 (Watch Dog) の役割を果たす重要性をつけ加えたい。学生評価基準の整備や改善には、多くの「目」が必要なのである。さらに、学生の合格率や不合格率、資格試験の合格率などの情報が収集され、大学の格付けが公開されるような番犬 (Watch Dog) は、今後日本においても活発に利用されていくことが予想されている。学生や親がそのようなメディアからの情報を利用して大学を選択する傾向が今後ますます強まることを考えると、学生への教育サービスの品質保証制度としての学生評価システムの充実がますます必要であることがわかる。

4. 今後の課題

本研究を通して、学生評価の国際基準についての理解を深め、政策に反映し、具体的な実施システムを構築していくことが日本の大学に求められていることが明らかになった。国際基準としての学生評価およびGPA制度を本学の実情に合わせた形で生かしていくためには、次のような6つの研究課題があると考えられる。

- ・国際基準としての学生評価について原理や応用のしかた、事例などをまとめている Gullickson, A. R. (Chair) and The Joint Committee on Standards for

Educational Evaluation (2003) を翻訳し、学生評価制度について教員全体が理解できるようにすること

- ・上記の学生評価基準をもとにし、教員が利用できる学生評価マニュアルを作成すること
- ・GPA制度を採用している先進大学に聞き取り調査を行い、具体的な改善と工夫の取り組みについての事例を収集すること
- ・本学の学生にアンケート調査を行い、GPA制度下にある学生の意識の変化や履修管理能力の伸長について明らかにするとともに、GPA制度が適用されない学生と比較して効果を予測してみる
- ・学生交流協定を締結している海外の5大学との間で、GPA制度と成績評価基準について互換性を検討すること
- ・FDや学生研修について効果的な方法を模索すること

学生評価基準の枠組みや考え方は、入試制度や免許資格の取得、単位認定、就職斡旋などにも拡大することができると言われている²²⁾。日本で採用されたアドミッション入試制度などは、学生評価基準が大きく変わったことを示す良い例であろう。評価の測定を数字のみでなく、言葉や態度や体験などさまざまな方法で行い表現することは、学生という一人の人間評価の質を高めることにつながると考えられている。GPA制度導入の良し悪しを議論する時代を越え、学生評価全体のしくみを改善していくことで、世界の大学教育全体がより良い人間教育を目指すべきだという考え方に向かい始めている。

この点において、ヨーロッパ連合 (以下、EU という) が試みている言語教育における一つのヨーロッパの枠組み、あるいはパスポート制度といわれるものは参考になる²³⁾。25の加盟国の言語が同等に尊重されるEUでは、言語教育は教室や学内だけでなく、広く地域社会においても学ばれ実践されると考えられている。そこで、学生の学業成績だけでなく、どこでどのくらいの期間、どのように言語実習や実践がなされたかなどの記録や批評、資格試験の証明や文書などが記載されたポートフォリオ (Portfolio) あるいはパスポート (Passport)

を作成する。これをもった学生がどの国に移動しようとも、学習到達レベルが証明され保証されるしるみを構築しようという試みがなされている。そのなかで、成績評価基準についても統一性を目指す研究がなされている。このようなシステムが実現できれば、言語教育を超えて他のさまざまな領域や科目に応用することができるのではないかと考えられている。このようなヨーロッパの挑戦に対して、アジア・オセアニア地域では本稿で前述したUMAP制度があり、ここでも同様の研究がなされていくことが望まれる。

おわりに

教育改革や大学改革真っ只中の今日、大学教育にかかわる教員は過剰な仕事に追われることを恐れ、最小限の改革で終わらせようとする傾向にあるといわれている。一方、改革の行く末を見据え、どのようにすることが最も効果的な教育成果につながるのかを見通し、変革を積極的な機会としてとらえることが必要であるともいわれる。GPA制度導入は、学生評価全体を改善する最も良い第一歩となり、学生への教育サービスを向上することにつながる。また、学生自身にとっても、自己の学習経歴を証明し、未来の学習プランを立てるための道しるべとなる。国内外の高等教育機関にとっては、人間形成の成果を地域社会や国際社会で公認してもらう手立てとなる。個々の教員のレベルで、さらにはコースや学部学科、大学が協力して説明責任を果たすという意識をもち、具体的な方策の一つとしてのGPA制度や学生評価制度の進展に取り組むことが望まれる。

注

1) 原文では“Education reform is becoming synonymous with accountability.”となっている。Ananda, S. and Rabinowitz, S., (2001) *Building a Workable Accountability System: Key Decision Points for Policymakers and Educators*, (Knowledge Brief), San Francisco, CA: West Ed. (ED461922)

- 2) Duel Degree Program あるいは Joint Degree Program と呼ばれる。『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』, 2000年11月22日大学審議会答申より。また、世界の大学間で共有できる高等教育システムを構築する試みには、University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) の単位互換制度などもある。<http://econgeo.g.misc.hit-u.ac.jp/umapjp/index.html-ssi>
- 3) 教育では、学生の学力達成度を測定することにより、学生やその親、納税者である一般市民、学校の設立団体、圧力団体、卒業者の雇用者、より上位の教育行政組織、社会一般などに対して、大学が責任を果たすこと、あるいは、所期の教育効果を挙げることの責任をいう。「新教育大辞典」(第一法規出版社)、「現代学校教育大辞典」(ぎょうせい)より。
- 4) 学生評価や成績評価という言葉は、同じ意味で使われることが多い。個別の科目における成績の評価(classroom testing, classroom assessment) が系統的に行なわれた結果として成績が出され(grading, evaluation), その総体として学修するコースや学部学科における履修結果としての成績が示される。そのためには、大学全体の成績評価基準が明確化され共有されていることが必要である。個別の科目を担当する教員には、コースや学部学科全体に対して成績評価の説明責任が求められる。学生評価は特定の科目内における成績評価に始まり、最終的には学生の所属するコースや学部学科、大学全体における学修成績を示すものになる。
- 5) 関田一彦監訳『学生参加型の大学授業：共同学習への実践ガイド』玉川大学出版 2001年 pp.20-21
- 6) 日本では、JABEE制度において学生評価が小テスト・中間テスト・学期末テストで行われるようになってきている。試験問題の妥当性や、それぞれの試験における成績評価の妥当性を第三者機関が評価する。また、学期末試験を含めて、各試験後に学生にフィードバックを行う機会が用意されている。JABEE (日本技術者教育認定機構: Japan Accreditation

- Board for Engineering Education。設立は1999年)。大学など高等教育機関で実施されている技術者教育プログラムが、社会の要求水準を満たしているかどうかを外部機関が公平に評価し、要求水準を満たしている教育プログラムを認定する専門認定制度(Professional Accreditation)。語学や人文社会系の科目にも適応されている。http://www.jabee.org/より。
- 7) 2003年に109,508人となり、1983年に計画された「留学生受け入れ10万人計画」が達成された。外務省ホームページより。
- 8) 本学で2002年度から2003年度にかけて実施された成績評価基準検討にかかわる委員会の調査による。
- 9) 山野井敦徳・清水和彦編著 『大学評価の展開』東信堂 2004年 p.18
- 10) F Dの定義については大学審議会答申 前掲2), および京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風社 2003年 p.87を参照した。その他、池田輝政他著『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 2001年などを参照した。
- 11) Shriven, M. “Evaluation of Students.” Unpublished manuscript, 1974, cited in Davis, D. G, (1993) *Tools for Teaching*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- 12) 例えば、次のような研究が参考となる。Cave, M. et al (1997) *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The challenge of the quality movement*. London: Jessica Kingsley Publishers, Ltd.
- Guiton, J. (1977) *From Equivalence of Degrees of Evaluation of Competence. Present Procedures and Practices*, New Avenues. Paris: UNESCO Higher Education Clearinghouse(HE009918) (ED168372)
- Kells, H.R. (Ed.) (1990) *The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for EI Programmes on Institutional Management in Higher Education*. Paris, France: Organisa-
- tion for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Innovation (BBB05031) (ED331355).
- McKeachie, W. J. (1994) *Teaching Tips: strategies, research, and theory for college and university teachers* (9th edit.). Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Ridley, D., Quarty, M. B., Sciabica, M. (1998) “Grading standards and course challenge-an analytical-empirical approach,” ASHE Annual Meeting Paper (ED427575).
- 13) Gullickson, A. R.(Chair) and The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, (2003) *The Student Evaluation Standards: How to Improve Evaluation of Students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) は全米組織であり、ここから発行された3つの基準(The Program Evaluation Standards: 1994年, The Personal Evaluation Standards: 1998年, 本稿で言及するThe Student Evaluation Standards: 2003年)は、American National Standards Instituteの認定を受けたアメリカの教育基準となっている。これらの基準は小学校から大学まで幅広く応用されており、カナダやその他の多くの国でも採用されている。なお、この「教育評価基準を策定するための合同委員会」は、アメリカ学校管理者協会・アメリカ評価委員会・アメリカ教育調査協会・管理とカリキュラム開発のための協会・州教育長協会・全米教育協会・全米教育委員会協会・全米小学校校長会・全米中学校校長会・教育における説明責任と教師評価についての調査のための資本連合・カナダ評価学会・カナダ教育の研究のための学会など16団体で組織されている。
- 14) 前掲11) の Davis (1993) pp.282-287
- 15) 香取草之助監訳 『授業の道具箱』 東海大学出版会 2002年 p.351-352
- 16) 前掲13) pp7-8
- 17) O’Banion, J. (1997). *A Learning College*

for the 21st Century, Westport, CN: American Council on Education and the Oryx Press.

- 18) 1991年の調査による。清水一彦「学生の成績評価と単位認定」前掲9) pp81-104
- 19) 朝日新聞2004年6月9日の記事より
- 20) 高等教育情報センター編・発行『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』 2003年
- 21) Carney, P. et al, (1978) “An exploration of grade inflation and some related factors in higher education.” *College & University*, 53, 2, 217-230.
- 22) Astin, A. W., (2002) *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Westport, CN: American Council on Education and the Oryx Press.
- 23) Council of Europe, *Common European Framework for Reference for Languages*, http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/default.asp

本稿は、2002年度の本学「成績評価基準検討委員会」および2003年度の本学「成績評価基準(GPA)開発・実行班」の活動を基礎としている。委員長および班長に謝辞を表す。また、草稿(英文および日本文)には鈴木隆泰氏から助言をいただいた。ここに謝意を表したい。

(言語教育／多文化教育)