「学習」から「学修」への転換[1)]についての基礎的考察（その１）

――高等教育関係答申での用例をとおして――

井　上　知　則

１．はじめに

近年、大学における教育改革ないしは授業改善の１つの方策として、〈アクティブラーニング〉の活用が盛んとなっている。各大学では、それぞれの学びのなかにアクティブラーニングを位置づけ、いかに取り組んでいくのかが課題となり、広くそして深く実施されつつある[2)]。また、中央教育審議会は次期「学習指導要領」の内容を検討する中で、初等中等教育段階においてもアクティブラーニングによる授業方法の一層の充実、改善を要望している[3)]。

大学での学びを質的に転換させるものとして、アクティブラーニングが大学人にこれほどまでに意識され広がりを見せたのは、2012年（平成24）年８月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」がその契機となっている。ちなみに、アクティブラーニングが中央教育審議会答申に「政策用語」として登場するのはこの答申であるとされる[4)]。

同答申（以下、答申【Ｆ】、「平成24年答申」などと表記する。）の「４．求められる学士課程教育の質的転換　(学士課程教育の質的転換)」では、社会の仕組みが大きく変容し、価値観もまた根本的に見直されつつある状況、そしてこの状況が今後長期に持続することを前提に、今後求められる能力として、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」を掲げた。そのうえで、今後大学での人材の育成と教育や学びの在り方について、次のように述べている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な

教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである[5)]。

まさに、「学生からみて受動的な」大学での学びから学生の主体性に基づく「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」への転換を図る提言となっている。各大学におけるアクティブラーニングの展開では、教育や学びへの学生の積極的な参加、参画、協働を促進する、「能動的」「自主的」「主体的」などの用語で形容される、授業の改善や改革が取り組まれている[6)]。

ところで、この答申にある「「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」への転換」は、大学の学びについての少なくとも2つの転換を示唆している。1つはアクティブラーニングの〈アクティブ〉部分の転換であり、2つ目は〈ラーニング〉部分の転換である。すなわち、前者は「受動的」から「能動的」（「自主的」「主体的」など）への転換であり、後者は「学習」から「学修」への転換である。一般に、前者の転換は大学人に広く意識されてきてはいるが、後者はさほど意識されているとは考え難い[7)]。しかし、「平成24年答申」の本文部分を見る限り、後者の「学習」から「学修」への用語転換がほぼ全面的におこなわれている。筆者は、この大学の学びを「学習」から「学修」へと転換することに、いささか疑義を抱かざるを得ない。

本考察は1990年代後半以降の大学審議会および中央教育審議会による主な高等教育関係答申の〈本文部分〉を対象として、「ラーニング類語」（「学び」「学習」「学修」「ラーニング」）の用例を検討することをとおして、「平成24年度答申」での「学習」から「学修」への転換についての基礎的考察を行うものである。

本稿は（その1）として、「平成24年度答申」以前の15年間に出された大学審議会答申、中央教育審議会答申のうち高等教育関係の5つの答申（【A】～【E】）を対象として、「学修」の〈使用件数・使用頻度〉およびその〈用例〉を検討する。それにより、この間における「学習」から「学修」への転換の経緯を確認していこうと考えている。

なお、本考察が対象とした高等教育関係答申は第1表のとおりである。

第１表　本稿が対象とした高等教育関係答申

答申【A】	「高等教育の一層の改善について」[8]（大学審議会答申）平成９年12月18日
答申【B】	「21世紀の大学像と今後の改革方策について」[9]（大学審議会答申）平成10年10月26日
答申【C】	「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」[10]（大学審議会答申）平成12年11月22日
答申【D】	「我が国の高等教育の将来像」[11]（中央教育審議会答申）平成17年１月28日）
答申【E】	「学士課程教育の構築に向けて」[12]（中央教育審議会答申）平成20年12月24日
答申【F】	「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」[13]（中央教育審議会答申）平成24年８月28日

２．「能動的な学修（アクティブ・ラーニング）」での２つの転換

「はじめに」でもふれたように、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」への転換には、大学の学びについて少なくとも２つの転換を示唆している。転換の１つは、アクティブラーニングの〈アクティブ〉部分への留意である。すなわち「受動的」から「能動的」への授業のあり方の転換である。この点における大学での学びの転換を筆者は肯定する。

大学での学びのプロセスに、学生自身が能動的（自主的、主体的）に参加、参画、協働していく装置をいかに構築していくか、これは大学教育の質的保証面からの１つの課題である。大学および教員は、学生が能動的（自主的、主体的）に学ぶために、その手立てを積極的に工夫し創造していかねばならない。そのための装置としてアクティブラーニングの種々の手法を取り入れた学びの場の設定は当然行われなければならない、と筆者も認識している。ただし、この〈アクティブ〉部分での転換の必要性は、1990年代以降の授業改善の過程ですでに指摘されてきたことであり[14]、答申【F】以前の高等教育関係の答申においても提起されてきた[15]。

２つ目の転換は、アクティブラーニングの〈ラーニング〉部分にある。アクティブラーニングは1990年代のアメリカにおいて使用され始めた用語であり、日本では、従来「主体的な学習（学び）」「能動的な学習（学び）」といったように「学習（学び）」として通常使用されてきたと記憶する。しかし、答申【F】（平成24年答申）ではアクティブラーニングを「能動的学修」と表記し、アクティブラーニングの〈ラーニング〉部分を「学習」や「学び」ではなく「学修」を用いた。大学での学びを「学習」から「学修」へと転換することを象徴的に表しているのである。ここに、答申【F】が強調する「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」での２つ目の転換、〈ラーニング〉部分に留意する必要性が生じる。とりわけ注目しなければならいのは、「学習」から「学修」への〈ラーニング〉部分の転換が、単にアクティブラーニングなど一部の用語の表現に止まる転換ではないということである。

本稿で筆者は、「学び（「学ぶ」を含む）」「学習」「学修」「ラーニング」の4語を「ラーニング類語」と呼称する。本考察が対象とする答申【A】から【F】の6答申について、それぞれの本文部分に使用されている「ラーニング類語」4語の使用件数を示したものが、第2表である。また、第3表は「ラーニング類語」各語の「ラーニング類語」中の使用頻度（%）を示したものである。

第2表　各答申における「ラーニング類語」の使用件数

	答申【A】	答申【B】	答申【C】	答申【D】	答申【E】	答申【F】
学び	2	6	2	6	27	17
学習	55	143	41	73	179	6
学修	5	18	7	2	13	127
ラーニング	0	0	0	0	7	7
「ラーニング類語」計	62	167	50	81	226	157

第3表　各答申における「ラーニング類語」の使用頻度（%）

	答申【A】	答申【B】	答申【C】	答申【D】	答申【E】	答申【F】
学び（%）	3.2	3.6	4.0	7.4	11.9	10.8
学習（%）	88.7	85.6	82.0	90.1	79.2	3.8
学修（%）	8.1	10.8	14.0	2.5	5.8	80.9
ラーニング（%）	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1	4.5
「ラーニング類語」計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

例えば、答申【A】（「平成9年答申」）では、本文部分に「学び（「学ぶ」を含む）」「学習」「学修」「ラーニング」の「ラーニング類語」が合わせて62件使用されている。その内訳は、「学習」が55件、「学修」が5件、「学び（学ぶ）」が2件となっており、「ラーニング」はまだ使われていない。また、「ラーニング類語」62件のうち55件使用された「学習」の使用頻度は88.7%にのぼり、「学修」は8.1%に過ぎないことが確認できる。同様に、答申【B】（「平成10年答申」）の本文では、「ラーニング類語」が全部で167件使用され、その内訳は、「学び」6件、「学修」18件に対し、「学習」が143件となっている。「ラーニング類語」中の使用頻度は、「学修」の10.8%に対し、「学習」のそれは85.6%と圧倒的に高い。答申【C】（「平成12年答申」）では、「学修」の使用件数は7件であるが、その使用頻度は14.0%と高まる。答申【A】から【C】では、「ラーニング類語」中の「学修」の使用頻度は増加傾向を示してはいるが、「学習」の使用頻度はなお8割以上を占めている。こうした使用件数および使用頻度から、少

なくとも答申【Ａ】から【Ｃ】では、大学における学びを表す用語として、通常「学習」が使用されていたことが推測される。

答申【Ｄ】（「平成17年答申」）では、「ラーニング類語」81件中、「学修」は僅か２件にとどまっている。これに対して、「学習」は73件と使用頻度は90％を超えており、「学び」のそれも7.4％と増加している。一方で、答申【Ａ】から【Ｃ】へと増加傾向にあった「学修」の使用頻度は2.5％へ急減する。「学修」の使用件数が極めて少ないことが答申【Ｄ】の特徴でもある。

答申【Ｅ】（「平成20年答申」））では、「学び（学ぶ）」の使用件数が27件となり、「ラーニング類語」（226件）中の使用頻度は11.9％と引き続き増加し、答申【Ｃ】から【Ｅ】にかけて「学び（学ぶ）」が増加する傾向にあることもわかる。「学習」については使用件数が179件と多数使用されているものの、その使用頻度ははじめて８割を下回った。ただし、「学び（学ぶ）」と「学習」を合わせれば90％を超えている。「学修」については、使用件数13件、使用頻度5.8％と低い値にとどまっている。

答申【Ｅ】において、もう１つ指摘しておかねばならないことは、それまでの答申【Ａ】から【Ｄ】までの４答申には用いられてこなかった、「ラーニング」が７件（3.1％）使用されていることである。これは、答申【Ｅ】において「アクティブ・ラーニング」がはじめて登場したことによるものである。

さて、筆者が本考察を記す直接の契機となった答申【Ｆ】（「平成24年答申」）では、「学び」および「学習」の使用件数は合わせて23、その使用頻度は両者合わせて15％に満たない。とりわけ、それ以前の【Ａ】から【Ｅ】の５つの答申で圧倒的に多用されてきた「学習」の使用件数は６件、「ラーニング類語」中の使用頻度は3.8％までに低下している。答申【Ａ】から【Ｅ】ではほぼ80％以上使用されてきた「学習」が、答申【Ｆ】ではほとんど使われなくなったのである。その一方で、「学修」は127件使用され、「ラーニング類語」中の80.9％を示し、非常に高い頻度で使われている。つまり、答申【Ｆ】では、「ラーニング類語」各語の使用件数や使用頻度を見るかぎり、「学習」から「学修」への転換が大胆に行われているのである。

「能動的」「自主的」「主体的」といった表現を用いた〈アクティブ〉部分での転換、即ち第１の転換を意味するだけではなく、第２の〈ラーニング〉部分での転換、即ち「学習」から「学修」への転換を、まず量的側面から確認できる。つまり、大学での学びを示す様々な活動や様態を、答申【Ｆ】はほぼ全面的に〈「学習」から「学修」へと転換〉することを意図したものと言えよう。

次節では、答申【Ａ】から【Ｅ】の本文部分において、大学の学びの中のどのような文脈で「学修」が使用されているかを検討する。そのため少々煩雑にはなるが、「学修」の用例を摘記

して説明していくこととする。

３．答申【Ａ】から答申【Ｅ】における「学修」の用例

⑴　答申【Ａ】（「平成９年大学審議会答申」）

答申【Ａ】では、先に示したように５件の「学修」が使用されている。この５件を抜粋摘記したものが第４表である。

第４表　答申【Ａ】（「平成９年大学審議会答申」）における「学修」の用例

なお、授業科目の多様化が進む中、学生が各々の**学修目標**に沿って適切に履修科目の選択を行うことができるよう、一定の科目群の中から選択を求める、科目相互の履修順序を明確にする、あるいは、モデル的なコースを示すなどの工夫に努めるとともに、個々の学生からの相談に応じることができる体制を整えることも重要である。（ページ番号６）
５　学生が大学等に入学する前に、当該大学等の科目等履修生として修得した単位については、入学後に当該大学等の単位として上限なく認定することができるが、この場合にも、科目等履修生としての**学修期間**を在学年数に通算することはできないとされている。このような学生については、入学前の当該大学等における学習の成果をより適切に評価する観点から、各大学等の判断により、認定する単位数に応じて、当該大学等の科目等履修生としての**学修期間**のうち相当年数を在学期間に通算できるようにすることが適当である。（ページ番号13）
大学の科目等履修生が当該大学に入学した場合、当該大学の定めるところにより、修得したとみなす単位数に応じて、その**学修期間**以下の期間を在学年数に通算することができる。（ページ番号16）
短期大学の科目等履修生が当該短期大学に入学した場合、当該短期大学の定めるところにより、修得したとみなす単位数に応じて、その**学修期間**以下の期間を在学年数に通算することができる。（ページ番号16）

この表からもわかるように、５件中４件は「学修期間」として用いられている。当該大学入学以前に科目等履修生として単位修得した「学修期間」の在学年数もしくは在学期間への通算の可否に関しての記述である。他の１件はカリキュラムの編成上必要となる「学修目標」として用いられている。「学修期間」「学修目標」ともに、大学が学生に提供する正規のカリキュラムに関連する用語として使用されている。つまり、答申【Ａ】における５件の「学修」は、大学が提供する正規のカリキュラムの編成に関連した文脈で用いられていることがわかる。

⑵　答申【Ｂ】（「平成10年大学審議会答申」）

答申【Ｂ】の「学修」の使用例をみることとする。この答申では、「学修」が18件使われている。第５表は、答申【Ｂ】での「学修」の用例を摘記したものである。なお、同表では18件の「学修」表記の後に便宜上（①）～（⑱）を付した。

第５表　答申【Ｂ】（「平成10年大学審議会答申」）における「学修」の用例

（ア）単位制度の趣旨 現在の我が国の大学制度は単位制度を基本としており、１単位は、１）教員が教室等で授業を行う時間及び２）学生が事前・事後に教室外において準備学習・復習を行う時間、の合計で標準45時間の**学修**（①）を要する教育内容をもって構成される。（ページ番号32）
３）単位互換及び大学以外の教育施設等における**学修**（②）の単位認定の拡大 単位互換及び大学以外の教育施設等における**学修**（③）について単位認定できる単位数の上限については、現在の入学前と入学後それぞれについて30単位とされている取扱いを改め、今後は入学前、入学後にかかわらず合わせて60単位に拡大するよう大学設置基準を改正することが必要である。また、大学以外の教育施設等における**学修**（④）を自大学の単位としてみなし得る範囲をより拡大することが必要である（ページ番号51）
学生が行う高等専門学校や専門学校における**学修**（⑤）、技能審査の合格に係る**学修**（⑥）など、大学教育に相当する一定水準以上のものとして文部大臣が定める**学修**（⑦）を、自大学における授業科目の履修とみなし、単位を授与することができる。（ページ番号51）
ｂ．これらの自大学以外の教育施設等における**学修**（⑧）について単位認定できる単位数の上限は、合計30単位と定められている。また、学生が入学前に行った当該大学以外の教育施設等における**学修**（⑨）についても、単位認定できる単位数は、前述の30単位とは別に、上限30単位と定められている。（ページ番号52）
ａ．大学以外の教育施設等における**学修**（⑩）については、**学修**（⑪）選択の多様化・柔軟化のため、大学が単位認定できる**学修**（⑫）の範囲について、文部大臣が定める範囲という枠をなくして完全に大学の判断にゆだねるべきであるという考え方がある。しかしながら、国内及び海外の大学間の連携が進み、学生の流動性が高まり、選択の幅が広がっていく中で、国内及び海外の大学が単位互換や転編入学等を推進していく上で、学生の履修の成果を判断する指標となる単位については、１単位の内容が全国共通の一定水準以上の内容を持つものとして標準化され、明確化されていることが望ましい。 したがって、大学以外の教育施設等における**学修**（⑬）を単位認定できる範囲についても、大学教育に相当する一定水準以上の内容を持つものとして全国共通的に文部大臣が定めるという現行制度の枠組みを維持することが必要であるが、その範囲については、TOEFL や TOEIC 等社会的評価が高いと認められる資格試験に係る**学修**（⑭）について単位認定が認められるべきとの指摘なども踏まえ、逐次適切に見直しを行う必要がある。 ｂ．また、単位互換や大学以外の教育施設等における**学修**（⑮）の単位認定など、自大学以外の教育施設等における**学修**（⑯）を単位認定できる単位数の上限を拡大すべきとの指摘がある。 以上のことから、自大学以外の教育施設等における**学修**（⑰）について単位認定できる単位数の上限については、現在の入学前と入学後それぞれについて30単位とされている取扱いを改め、今後は入学前、入学後にかかわらず合わせて60単位に拡大するよう大学設置基準を改正することが必要である。（ページ番号52）
２）修士課程長期在学コースの制度化 社会人学生等の中には、修士課程において３～４年の履修計画を立て**学修**（⑱）する者がいる現状にかんがみ、修士課程について、あらかじめ標準修業年限を超える期間を在学予定期間として在学できる長期在学コースを各大学院の運用により設けることができることを明確にする必要がある。（ページ番号54）

「学修（①）」は日本の大学の単位制度について、１単位は授業および事前・事後の学習を含め45時間の「学修」を標準とすることを説明する文脈で「学修」が使われている。大学設置

基準第21条（単位）の「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし」を踏まえたものであり、「学修」の最も基本的な用例と解することができる[16)]。

「学修（②)」〜「学修（⑰)」は、ページ番号51から52にかけての「３）単位互換及び大学以外の教育施設等における学修の単位認定の拡大」において、単位制度に関する文脈で使用されている。

もう少し詳しく見ると、「学修」②、③は大学以外の教育施設等における学修の単位認定の上限単位数の拡大を、④は大学以外の教育施設等における学修を「自大学の単位としてみなし得る範囲をより拡大」することの必要性を、提起した部分で使われている。「学修（⑤)」〜「学修（⑦)」は、高等専門学校や専門学校や技能審査の合格などの「大学教育に相当する一定水準以上のものとして文部大臣が定める学修について、当該大学での授業科目の履修とみなし、単位を授与できるとする部分に使用されている。さらに、「学修（⑧)」〜「学修（⑫)」は自大学以外の教育施設等での学修の単位認定の上限に、「学修（⑬)」は大学以外の教育施設等における学修を単位認定できる範囲に関する文脈で使われている。「学修（⑭)」は「社会的評価が高いと認められる資格試験」に係る単位認定、「学修（⑮)」〜「学修（⑰)」は自大学以外の教育施設等における学修の単位認定およびその上限単位数拡大に関しての部分に用いられている。

上記したように、「学修（①)」〜「学修（⑰)」は、単位制度そのものの説明部分、もしくは自大学以外の教育施設や資格試験等に係る単位認定に関する文脈において使用されているものである。単位制度の説明および自大学以外の教育施設等での学修についての規定は、「大学設置基準」に示されており、この答申での「学修」の用例は「学修（⑱)」を除き、「大学設置基準」での「学修」の用例を踏まえての表現となっているものと解することができる。ただし、「学修（①)」の摘記部分には「学生が事前に行う準備学習・復習」とあり、単位制度に関する記述部分においても「学修」ではなく「学習」が用いられている。

「学修（⑱)」は単位制度に直接関わるものではない。しかし、社会人学生等の修士課程における「長期在学コース」の履修計画という、大学院におけるカリキュラムの履修に関わる学びの表現として「学修」が使用されている。さきに答申【A】において示した、大学が提供する正規のカリキュラム編成に関連した文脈での使用として捉えることができる。

⑶　答申【C】（「平成12年大学審議会答申」）

答申【C】では、「ラーニング類語」50件のうち、「学修」が７件使用されている。第６表は答申【C】での「学修」の用例を摘記したものである。第５表と同様に、７件の「学修」に

(①)～(⑦) の番号を付した。

第６表　答申【Ｃ】(「平成12年大学審議会答申」) における「学修」の用例

大学における単位の累積については、これまで、１）他の大学又は短期大学における授業科目の履修単位、２）大学以外の教育施設等における**学修**（①）入学前の既修得単位、等について、当該大学における授業科目の履修とみなして合わせて60単位までの単位を与えることができる制度や、短期大学や高等専門学校の卒業者等が大学等において更に一定の**学修**（②）を行った場合には大学評価・学位授与機構が学士の学位を授与する制度を導入してきた。(ページ番号10)
パートタイム学生の受入れを具体的に推進するに当たっては、フルタイム学生の**学修**（③）の在り方を明確にした上で、大学に在学することが可能な期間や、一年間あるいは一学期中に履修し修得することが可能な単位数の設定など、パートタイム学生の**学修**（④）の在り方を検討することが必要である。また、パートタイム学生に提供する教育の質を確保するとともに、学生の**学修**（⑤）上の便宜に配慮する観点から、収容定員、授業料等の在り方などについて、検討する必要がある。(ページ番号11)
なお、インターネット等活用授業についても、１単位が45時間の**学修**（⑥）を要する教育内容をもって構成されるべきことは、対面授業の場合と同様である。(ページ番号15)
現在、UMAP においては、外国の大学での**学修**（⑦）が自大学の単位に適正に認定されるための仕組み（UCTS）の普及を図っており、今後、各大学においては、UMAP の活動に積極的に参加し、UCTS の活用を通じて、学生交流を更に増大させることが望まれる。(ページ番号18)

「学修（①)」は大学以外の教育施設等における学修を当該大学の授業科目の履修とみなすこと、「学修（②)」は短期大学等の卒業者の大学等における一定の学修を大学評価・学位授与機構が学士学位を授与することに関する部分で使用されている。

「学修（③)」～「学修（⑤)」は、パートタイム学生の受入れに際し、フルタイム学生の学修の在り方を明確にしたうえで、パートタイム学生の在学期間や修得可能単位数などを設定することに関して用いられている。

「学修（⑥)」は、インターネット等活用授業の遠隔授業として位置付ける提言の中で、インターネット等を活用する授業においても、「１単位が45時間の学修を要する教育内容をもって構成」することを確認したものである。

「学修（⑦)」は、学生、教員等の国際的流動性の向上を図るための大学間交流の推進として、UMAP（アジア太平洋大学交流機構）に対する活動支援策の充実に関連して、外国の大学での学修が自大学の単位に適正に認定されるための仕組み（UCTS）の普及に関しての記述部分に使われている。すなわち、国際的な単位の相互認定についての「学修」の使用である。

つまり、答申【Ｃ】における７件の「学修」はいずれも単位制度と関連する文脈で用いられている。

⑷　答申【Ｄ】（「平成17年中央教育審議会答申」）

答申【Ｄ】本文における「学修」の使用件数はわずかに２件である。その用例は第７表のとおりである。ともに、「第３章　新時代における高等教育機関の在り方　１各高等教育機関の教育・研究の質の向上に関する考え方」のなかで使われている。なお、「（補論３）諸外国の高等教育改革の動向」で３件の「学修」を確認できるが、本文部分ではないことから本稿では対象外とした。

第７表　答申【Ｄ】（「平成17年中央教育審議会答申」）における「学修」の用例

○ 単位の考え方について、国は、基準上と実態上の違い、単位制度の実質化（単位制度の趣旨に沿った十分な学習量の確保）や**学修時間**の考え方と修業年限の問題等を改めて整理した上で、課程中心の制度設計をする必要がある。（30ページ）
（カ）修士課程 ①学生の知的好奇心などにこたえた多様かつ豊富な教育プログラムにより幅広い視点を培う教育、または、②論文作成を基本とした教育のほかに、③養成すべき人材を念頭に関連する分野の知識・能力を修得する教育など、**学修課題**を複数の科目等を通して体系的に履修するコースワークを重視した教育等が重要である。（32ページ）

まず１つ目の「学修」は、単位制度を実質化するための「学習量の確保」についての部分であり、単位制度に関する文脈で使用されている。次いで２つ目の「学修」は直接単位制度に言及する部分ではないが、「複数の科目等を通して体系的に履修するコースワークを重視した教育」など、大学の正規のカリキュラムにおける学修課題を指すものとして使われている。

つまり、答申【Ｄ】においても、「学修」は単位制度ないしは大学の正規カリキュラムの編成に言及する部分での使用に限られていることがわかる。

⑸　答申【Ｅ】（「平成20年中央教育審議会答申」）

答申【Ｅ】では、「ラーニング類語」が合計226件使われている。そのうち、「学習」が179件（79.2％）、「学修」が13件（5.8％）となっている。答申【Ｅ】での「学修」の用例を摘記したものが第８表であり、「学修」13件には（①）～（⑬）の番号を付した。このうち「学修（①）」「学修（③）」は、「第３章 改革の具体的な方策／第１節 学位の授与、学修の評価」等、節名称として使用されているため、同表では省略した。

「学修」①、③を除く11件のうち、「学修（⑥）」は大学外の教育施設等における単位認定に関する記述部分、「学修」⑦、⑧は１単位45時間相当の学修を基本とする日本の単位制度の説明部分、⑪は高等学校段階から科目等履修生として大学授業科目の履修者への大学進学後の単位認定に関する部分での使用である。すなわち、「学修」⑥、⑦、⑧、⑪の４件は、単位認定等の単位制度と直接に関連する記述部分において「学修」が用いられている。

第８表　答申【Ｅ】（「平成20年中央教育審議会答申」）における「学修」の用例

我が国の大学の大きな問題の一つは、教育内容・方法、**学修（②）の評価**を通じた「質」の管理が緩いということである。そうした弊を放置するならば、我が国の学士課程教育の「質」は、大きく低下し、国内外からの信用を失う危機に晒されよう。（５ページ）
国を超えた取組として、欧州では、国際競争力を備えた「欧州高等教育圏」の実現を目指し、域内各国の学位制度の標準化、**学修（④）内容**を共通様式で示す「学位証書補足資料」（ディプロマ・サプリメント）の導入に向けた取組が進行中である。（12ページ〜13ページ）
（我が国の課題） 個々の大学が掲げる教育研究上の目的や建学の精神は、総じて抽象的であり、学位授与の方針として、教育課程の編成・実施や**学修（⑤）評価の在り方**を律するものとは十分に成りえていない。（13ページ）
また、最近10年程度の間、実施率が大きく伸びた科目・内容として、例えば、情報教育科目、文書作成の訓練、ボランティア活動、インターンシップ、大学外の教育施設等における**学修（⑥）**の単位認定などがある。カリキュラム改革の進展により、多様な科目が開設され、総じて学生の選択幅が広がってきたことが伺える（図表3–1）。（20ページ）
○ 我が国の単位制度は、授業時間外に必要な**学修（⑦）**等を考慮して45時間相当の**学修（⑧）量**をもって１単位と定めており、制度上要請される学習時間については、諸外国に比して低いわけではない。問題は、それが実質を伴うものであるのかどうかである。（25ページ）
シラバスに関しては、国際的に通用するものとなるよう、以下の点に留意する。 ・各科目の到達目標や学生の**学修（⑨）内容**を明確に記述すること ・準備学習の内容を具体的に指示すること ・成績評価の方法・基準を明示すること ・シラバスの実態が、授業内容の概要を総覧する資料（コース・カタログ）と同等のものに止まらないようにすること（27ページ）
このため、教員間の共通理解の下、各授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、GPA をはじめとする客観的な評価システムを導入し、組織的に**学修（⑩）**の評価に当たっていくことが強く求められる。（30ページ）
例えば、高大連携の取組により、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒に、高等学校段階から科目等履修生として大学の授業科目を履修させることや、その**学修（⑪）**成果として生徒が大学の単位を取得し大学進学後に既修得単位として認定を受けることなどは、生徒の能力の伸長を図る上で有効と考えられる。（40ページ）
◆ FD の理論や実践の基盤となる関連学問分野の知見を生かしつつ、大学教員の養成や FD のプログラム、教材等の開発を支援する。 その際、当該プログラムの**学修（⑫）**の成果が、大学における教員の採用・昇任に当たって利用される仕組み（例えば、イギリスにおける高等教育資格課程（PGCHE））について視野に入れる。（48ページ）
大学自らが、「学士力」等の「学習成果」の達成に向け、教育内容・方法の改善、**学修（⑬）**評価の厳格化を徹底して進めると同時に、産業界においても、大学教育の成果を適切な時点で評価しなければ、改革は奏功しない。（57ページ）

ただし、「学修」⑦、⑧の単位制度に関する記述部分では、「制度上要請される学習時間については」等々、「学習時間」と表記されており、答申【Ｄ】での単位の考え方に関して用いられた「学修時間」とは表記を異にしている。

「学修」②、⑤、⑩、⑬の４件は、「学修の評価」または「学修評価」として、学士課程教育の「質」を維持・向上させる観点から評価の厳格化、客観化を求める文脈で使用されている。「学修」④、⑨は「学修内容」としての記述である。前者は「欧州高等教育圏」構想での域内の学位制度標準化に関して、後者は大学のシラバス作成での各科目の到達目標や学修内容の明確化に関して、「学修」が使われている。「学修（⑫）」はFDプログラム開発での「学修の成果」として使用されている。これら７件は、直接単位制度と関連して用いられているものではないが、学修評価、学修内容、学修成果といった大学が提供する正規のカリキュラムの編成に関連して用いられている。答申【Ｅ】においても、【Ａ】～【Ｄ】と同様に、「学修」は単位制度ないし大学の正規の授業カリキュラムに関連した部分においてのみ使用されていることが確認できる。

これまで検討してきた1997（平成９）年から2008（平成20）年までに出された【Ａ】から【Ｅ】の５つの答申では、「学修」という用語は単位制度ないしは大学が提供する正規の授業カリキュラムに関連した文脈での使用であり、大学における様々な学びのなかでは極めて限定的に用いられていた用語であることが指摘できる。

４．まとめにかえて

本考察は、「平成24年答申」（答申【Ｆ】）が提起した、それまでの「受動的」な大学教育を「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」へと転換させることにみられる、２つの転換のうち〈ラーニング〉部分の転換、すなわち「学習」から「学修」への転換について、基礎的な知見を提供するものである。本稿は、（その１）として「平成24年度答申」（答申【Ｆ】）以前の15年間に出された大学審議会答申、中央教育審議会答申のうち高等教育関係の５答申（【Ａ】～【Ｅ】）の本文部分を素材に〈「学修」の使用件数・使用頻度〉および〈「学修」の用例〉を検討した。

その結果、「平成24年答申」（答申【Ｆ】）以前の５つの答申（【Ａ】～【Ｅ】）では、「学修」の使用件数は少なく、「ラーニング類語」中のその使用頻度も低いことが、まず確認された。さらに、この５つの答申での〈「学修」の用例〉は、①単位制度に関連する部分、もしくは②大学が提供する正規のカリキュラム編成に関連する部分に限り使用されていることが確認できた。

つまり、【Ｆ】より以前の答申では、大学における様々な学びを表現する用語として、「学修」は通常使用されてこなかったことが指摘できると考えられる。

注

１）「学習」と「学修」は漢字表記では区別できるが、口頭による発音（ガクシュウ）では両者を区別できないため、口頭発表等の場合には、「学習」を〈ガクシュウ　ガクナラ〉、「学修」を〈ガクシュウ　ガクオサ〉と発音して、両者を区別する。同様に、英文表現では、「学習」、「学修」ともに基本的には ‘learning’ と訳すが、両者を区別するため、「学習」は ‘learning - gakunara’、「学修」は ‘learning - gakuosa’ と便宜上表記する。

２）河合塾編『「深い学び」につながるアクティブラーニング』（2013年、東信堂）では、アクティブラーニングに関する各大学へのアンケート調査報告や事例報告が掲載されている。

　溝上慎一著『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（2014年、東信堂）では、ポジショニングの視点からアクティブラーニングの「構図Ａ」から「構図Ｂ」への移行が示されている（42～43頁）。

　河井亨著『大学生の学習ダイナミクス』（2014年、東信堂）では、授業外と授業の間で移行・往還しながら結合・統合される学習ダイナミクスを「ラーニング・ブリッジ」と概念化し（138～139頁）、アクティブラーニング（さらにはディープ アクティブラーニング）との関連が論じられている。

３）例えば、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（平成26年11月20日）。ここでは、「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として」とらえる観点から、今後育成すべき資質・能力を確実に育むために、学習・指導方法における「アクティブ・ラーニング」の在り方やその充実方策、および「アクティブ・ラーニング」等による学習成果の評価方法等の検討が求められている。

４）溝上前掲書、21頁。「政策用語」としてという意味からは、氏の指摘する通りである。しかし、アクティブラーニングそのものは、2008年の「学士課程教育の構築に向けて」（中央教育審議会答申）で、「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）」（24頁）に登場する。また、同答申に付された「用語解説」では「伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習の参加を取り入れた教授・学習法の総称。……」（55頁）とある。それが、2014年の答申の「用語集」の定義では、「学修者の能動的な学修の参加」と、「学習」から「学修」へと改められている。

５）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（中央教育審議会答申：平成24（2012）年８月28日）、９頁。

６）河合塾編前掲書。

７）「学習」から「学修」への転換を論じたものとしては、土持ゲーリー法一氏の「中教審答申を授業改善に繋げる」⑴、⑵（『アルカディア学報』No. 499, 500）などがある。ただし〈アクティブラーニング〉で検索されるホームページのなかには、大学での学びを「学修」ではなく「学習」として使用しているものが現在も多い。

８）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315873.htm

９）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm

10）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm

11）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

12）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

13）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

14）溝上前掲書、３～５頁。

15）次表は、答申【Ａ】から【Ｆ】における「能動的」「自主的」主体的」の３語の使用件数を示している。

〈アクティブ・ラーニング〉という用語が答申に登場するのは答申【Ｅ】からであるが、それ以前の答申においても、大学教育、授業での〈アクティブ〉な改善、改革が、すでに提起されていることが窺える。

第９表　各答申における「アクティブ類語」の使用件数

	答申【A】	答申【B】	答申【C】	答申【D】	答申【E】	答申【F】
能動的	0	0	0	1	2	4
自主的	2	19	3	9	7	0
主体的	3	32	8	3	18	40

16）答申【Ｆ】本文での「学修」の初出は、「今回の審議の過程では学生と双方向の議論も重ねたが、多くの学生が課題を認識しながらも希望を持って真摯に学修*1に励んでいる現実を強く印象付けられた」（１頁）である。そしてその注として、「*1 大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる」（１頁下欄）と、大学の学びを「学修」（「学習」ではなく）とする根拠を設置基準の単位制度に求めている。