

高等教育における地域資源・地域課題の教育活用上の課題

伊藤 奈賀子

キーワード：地域人材の育成、地域教材、単位の質保証、学位の質保証

概要

高等教育において、地域資源や地域課題を教材として活用する動きが拡大している。そうした動きは、研究レベルでは1970年代ごろから、特に教員養成に関連する形で行われてきた。つまり、初等教育や中等教育において地域に関する教材を用いた教育活動が行われることを想定して、教員養成課程においても実践研究が行われていたといえる。これに対し、2010年代以降拡大したのは、高等教育における人材育成の一環として地域活用教育を実施し、その中で地域資源や地域課題を教材として用いるというものである。こうした動きは、元来地域との関係が強い公立大学や私立大学においてまず見られるようになり、国立大学はそれに続く形となっている。

こうした中、地域資源・地域課題を教材として用いることと高等教育として保証すべき単位の質保証に課題が生じている。なぜなら、地域に関わる教材はそのままでは単なる素材あるいは話題に過ぎないため、高等教育にふさわしい教育の質や学習成果を担保するには、それを可能にする仕組みや教育方法が必要となるためである。

本稿では以上の課題意識に基づき、特に国立大学における地域活用教育に関する全学必修科目に着目し、その実態を明らかにした。その上で、地域教材を全学必修科目において用いる際の課題を指摘した。

本稿の結論としては、地域活用教育の一環として位置づけられる全学必修科目の到達目標は、学位の質保証及び単位の質保証という観点から、能力育成に限定される必要がある。シラバス及び地域教材の共通化は必ずしも必要不可欠ではない。しかし、到達目標及び評価基準の共通化は必須といえる。

大学教育において地域資源・地域課題を扱うことそのものに問題があるわけではない。しかし、高等教育にふさわしい水準の教育を実現するには、それにふさわしい使い方がある点に留意しなければならない。特に地域教材に関しては、あくまで能力育成のための素材としての活用することが必要である。

I. 背景

高等教育、特に大学教育に関する研究は、1990年代以降その数を増している。ただし、それらの多くは個別の授業改善につながるような実践報告あるいは実践研究論文である。また、高等教育改革の動向や改革の成果を検証した論文も見られるものの、それらに対しては羽田（2019）、あるいは広田（2019）において厳しく批判されているように、昨今の大学教育改革そのものを問い返すようなものになっている¹。つまり、「大学とは何か」あるいは「大学とは何をすべきか」といった根源的な問いが十分探究されていない状況にある。

本稿はこうした批判を踏まえたうえで、昨今の特に地方大学において顕著にみられる動きに伴って生じる課題の検証を試みるものである。

その課題とは、地域資源・地域課題の大学教育への活用のあり方である。

¹ 羽田貴史（2019）『大学の組織とガバナンス』東信堂、広田照幸（2019）『大学論を組み替える』名古屋大学出版会

大学教育の中でも特に国立大学において地域資源・地域課題が教育に活用されるようになったのは、2010年代以降の傾向である。中野によれば、1990年代後半から徐々に「地域人材」という用語が用いられるようになり、それが2010年代前後に頻繁になったという²。国立大学がその教育に地域資源・地域課題を活用する契機となったのは、2013年度及び2014年度の「地の拠点整備事業（COC事業）」と翌2015年度の「地の拠点大学による地方創生推進事業（COC+事業）」、そして、2016年度の予算編成に当たって示された枠組み、いわゆる「国立大学の3類型」である³。

地域資源・地域課題には学問的専門性が内包されているわけではない。そのため、大学教育に活用するに当たっては、その方法に対する十分な検討が必要となる。なぜなら、用い方次第では高等教育水準にふさわしい質が担保できるとは限らないためである。学問的専門性に関わるコンテンツとはこの点で大きな違いがある。そのため、大学教育において活用するのであれば、学位の質保証という文脈に位置づけられる用い方を考える必要があるといえる。

II. 課題意識

本稿の目的は、大学教育において地域資源・地域課題を用いる際に生じる課題を明らかにすることにある。

大学については、教育基本法第7条において「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」と定められている⁴。つまり、高い教養や専門的能力の育成、あるいは新たな知見の創造につながる教育を行わなければならないといえる。また同様に、学校教育法第83条では「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」とある⁵。授けるべき知識内容は規定されていないものの、専門の学芸を教授研究する意義が説かれていることから、大学教育において一定の専門性を培うことの意義が示されているといえよう。

しかし、法的にこのように定められているからといって、大学が開設する全ての科目が学問的専門性の修得を目標としているわけではない。例えば、近年多くの大学が取り組んでいる、レポート作成に関して求められる基礎的なアカデミック・スキル習得を目的とした教育は、それ自体に固有の学問的専門性が含まれているわけではない。その目的は学問的専門性を含む知識内容を適切な形で表現するためのスキル育成にある。こうした科目も大学が構築する体系的カリキュラムに位置づいていれば問題はない。

その一方、アカデミック・スキルはその修得が科目の目標となり得るものの、地域資源・地域課題はそうでない。地域資源・地域課題を知識として修得するというのみの科目は体系的カリキュラムに位置づかず、また、高等教育にふさわしい水準の教育を担保することも困難である。

このような認識に基づき、本稿においては、地域資源・地域課題を大学教育に取り入れるに当たっては、それを何らかの能力修得等の目標達成を目指すための教材として用いる必要があるとの仮説を立てた。まずは本仮説の検証を行い、その上で、具体的に教材として地域資源・地域課題を用いる場合の課題について明らかにする。なお、以下では地域資源・地域課題を教材化したものを「地域教材」とする。

² 中野桂 (2018)「地域人材はどこから生まれてくるのか—滋賀県の事例を中心に—」滋賀大学経済学部『彦根論叢』、pp.118-132

³ 伊藤奈賀子 (2018)「地域系学部におけるカリキュラムの特徴と体系性—国立大学の地域系学部に着目して—」『鹿児島大学総合教育機構紀要』創刊号、pp.20-34

⁴ 教育基本法 http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00001176.html (2020.11.24 最終閲覧)

⁵ 学校教育法 http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00000944.html (2020.11.24 最終閲覧)

Ⅲ. 地域教材開発の研究

地域教材の教育への活用は、高等教育よりむしろ初等・中等教育において積極的に行われてきた。CiNiiにおいて「地域教材」をキーワード検索すると439件が表示されるが、いずれも初等・中等教育の総合的な学習の時間や社会科、理科に関する教材開発やそれらの科目における教材活用をテーマとしている⁶。1970年代以降の年ごとの件数を示したのが図1である⁷。1990年代後半と2010年前後の2度にわたり、件数が増加していると見て取れる。大学教育に地域教材が取り入れられるようになったのは、先述の通り2010年代以降であることを考慮すれば、初等・中等教育における地域教材開発・活用に関する研究活動はこれと比べて早期から進められてきたことがわかる。

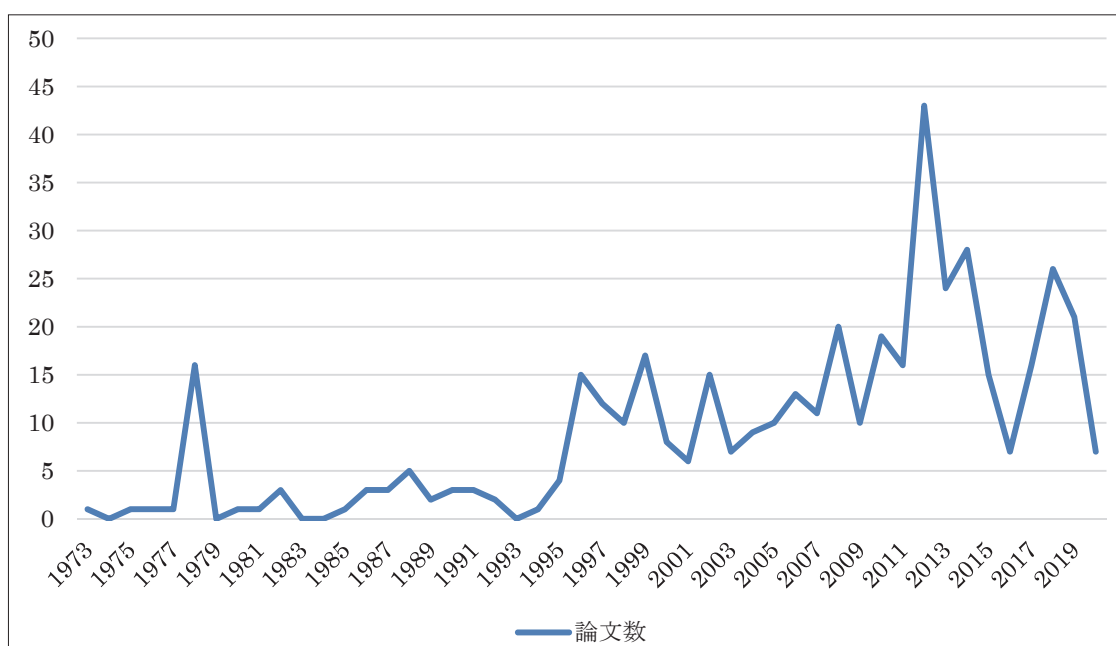


図1 「地域教材」に関する論文数

CiNiiでの検索結果に基づき筆者作成

初等・中等教育と高等教育とで地域教材開発・活用に関する取り組みが行われるようになった時期に時間差がある背景として、以下の2点が指摘できる。

第1に、先述の通り、そもそも地域資源・地域課題が大学教育において用いられるようになったのは2010年代以降である。それまでも地域教材が大学教育において存在しなかったわけではないことは、初等・中等教育における地域教材開発・活用に関する論文著者の多くは教育学部において教員養成に携わる教員であり、大学の授業を通じて地域教材開発に取り組んでいた事例も見られるためである。

そこで問題となるのが、第2の背景としてある初等・中等教育と高等教育との仕組み上の差異である。初等・中等教育の場合、基本的には全国どこでも教科・科目の枠組みは同一である。このため、それ以前から蓄積のあった社会科や理科に加え、総合的な学習の時間が導入された2000年前後から全国の初等・中等教育機関で地域教材開発に取り組む事例が増加し、急速に研究論文数が増加したといえる。

⁶ 2020.10.29 現在

⁷ 最も古い検索結果は1968年のものであり、その後次までに5年の空白期間があることを考慮し、ここでは1973年以降の件数で図を作成した。

これに対して高等教育の場合、大学以外にも短期大学や高等専門学校等多様な機関が含まれているうえに、開設科目は大学によって、さらには学部・学科によって大きく異なる。地方にある大学等、比較的地域教材開発に取り組みやすい場合もある一方、都市部にある大学のほか、専門分野によっても地域教材とはなじみが薄い場合もある。大学の所在地やカリキュラム等様々な要素の影響を受けるため、一挙に地域教材開発・活用に関する取り組みが増加するといった動きには至らなかった。

さらに、2010年代以降論文数が増加したとはいえ、その研究対象の多くは今もなお初等・中等教育である。大学教育における地域教材開発・活用に関する研究は、未だ活発に行われているとは言いがたい状況である。

IV. 大学における地域活用教育

地域教材の開発・研究については上述のような状況がある一方、地域活用教育の実践は積み重ねられている。それらの実践は、明確な目標やディプロマ・ポリシーに基づく体系的カリキュラムにおいて確固とした位置づけを有するものと、これとは異なる教員の個人的な取り組みとに大別される。

前者は、育成すべき人材像として地域で活躍できる人材がイメージされており、その観点から必要な能力を育成するために地域活用教育が位置付けられているといえる。この代表が地域系学部である。地域系学部の定義については拙稿において「地域で活躍できる人材の育成を明確な方針として示した学際的学部」としており、その具体等については既に述べた⁸。

これに対して後者は、地域での活躍は必ずしも目標とみなされていないため、地域活用教育はあくまで教員が選択する教育方法の1つと考えられている。地域教材は徹底して教育上の素材であり、地域について知ること、つまり知識内容の修得は、教育上の目標として位置づけられるものではない。

しかし、両者の間には、大学全体のミッションとしての地域人材育成という方針に基づき、地域教材を特定学部の専門科目としてではなく、共通教育の一環として開設している場合があり、いくつかの大学では全学必修科目として開講している。そうした全学必修科目を開講している事例はさほど多くない。先述の「地の拠点整備事業」に採択された国立大学について、必修科目の有無を整理したのが表1である。全26大学中、2020年度現在、地域人材育成に関する全学必修科目を開講しているのは7大学である⁹。「地の拠点整備事業」においては、公募2年目となる2014年度の募集時には「全学生が在学中に一科目は地域志向科目を履修する教育カリキュラム」¹⁰の開発が要件とされていたことから、当該年度の採択国立大学6校中5校が全学必修科目を開講しており¹¹、前年度採択校と比べ開設率が高いといえる。

⁸ 伊藤奈賀子(2017)「地域系学部におけるカリキュラムの特徴と体系性—国立大学の地域系学部に着目して—」『鹿児島大学総合教育機構紀要』創刊号、pp.20-34、伊藤奈賀子(2018)「地域人材育成を目指す体系的カリキュラム構築上の課題」『鹿児島大学総合教育機構紀要』第2号、pp.1-16

⁹ 山形大学の「山形から考える」においては選択必修科目であって同一名称の全学必修科目とは異なる。このため、表1では△としつつ、運営の仕方については常に一つの括りで行われていることから、本稿における分析の対象とした。

¹⁰ 文部科学省(2014)「平成26年度『地(知)の拠点整備事業』公募要領」p.1 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2014/01/28/1343326_01_1.pdf (2020.11.5 最終閲覧)

¹¹ 弘前大学 COC+・COC 事業「教育」<http://coc.hirosaki-u.ac.jp/education.html>、茨城大学 COC 事業 https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/hyoka_kekka/h28/gaiyou_53.pdf、山梨大学「地域課題解決人材育成プログラム平成30(2018)年度版」<http://www.coc.yamanashi.ac.jp/wp-content/uploads/2018/04/b764020339b75385c230cb98fd1b3ffb.pdf>、愛媛大学「えひめ学の講義」<http://ehime-coc.jp/>、熊本大学「地方創生履修の手引き2018」<http://coc.kumamoto-u.ac.jp/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/RisyuunoTebiki2018.pdf>

表1 「地の拠点整備事業」採択国立大学における地域人材育成に関する必修科目の有無

| 2013 年度採択校 | | 2014 年度採択校 | |
|------------|-------|------------|-------|
| 大学名 | 科目の有無 | 大学名 | 科目の有無 |
| 小樽商科大学 | × | 弘前大学 | ○ |
| 岩手大学 | × | 茨城大学 | ○ |
| 宮城教育大学 | × | 山梨大学 | × |
| 秋田大学 | × | 愛媛大学 | ○ |
| 山形大学 | △ | 熊本大学 | ○ |
| 福島大学 | × | 鹿児島大学 | ○ |
| 宇都宮大学 | × | | |
| 千葉大学 | × | | |
| 金沢大学 | ○ | | |
| 福井大学 | × | | |
| 信州大学 | × | | |
| 岐阜大学 | × | | |
| 京都大学 | × | | |
| 鳥取大学 | × | | |
| 鳥根大学 | × | | |
| 広島大学 | × | | |
| 香川大学 | × | | |
| 高知大学 | × | | |
| 宮崎大学 | × | | |
| 琉球大学 | × | | |

全学必修科目は全ての学士課程の核であり、地方国立大学にとっては当該大学のミッションを象徴的に表す科目ともいえる。このため、この全学必修科目の在り方は、当該大学の地域活用教育に対する考え方を示しているとみることができる。

以上の認識に基づき、次章ではこの7大学の全学必修科目に対して分析を行う。分析を行うに当たっての材料は、各大学の該当科目のシラバスを用いた。また、シラバス以外に公表されている資料がある場合には、それも合わせて用いることとした¹²。

V. 事例の検討

1. 弘前大学：地域学ゼミナール

地域学ゼミナールは、1年次前期に青森の歴史・文化・特色を学ぶ科目群である「ローカル科目」の中からいずれかの科目を履修したうえで、後期に履修すべき科目として開講されている。その特徴は、青森を対象とした課題解決型学修という点にある選択必修科目である。さらにカリキュラム上はこれに接続するものとして、分野横断的かつ青森に関する内容であることと能動的学修を促す授業運営がなされているという3点を特徴とした科目群である「学部越境型地域志向科目」が開設されている。この「ローカル科目」、地域学ゼミナール、学部越境型地域志向科目という3科目を順次配当することにより、体系的な地域活用教育が行われているといえる。

この中で地域学ゼミナールの運営上の特徴としては、1クラスが3名の教員による共同運営であること、学生が学部横断的なクラス編成であることなどが挙げられる。また、授業の目標が以下の6点であること、示されている授業計画などから、地域教材を活用したスタディスキル育

¹² 『「山形から考える」ハンドブック 2020』などがこれに当たる。http://www.ias.yamagata-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/05/HB2020m_spring.pdf

成を目指す科目であるといえる¹³。

- (ア) 学部横断チームの一員として自分の役割を認識し行動できること
- (イ) 学部横断チームの一員として他者の役割を判断し適切に働きかけることができること
- (ウ) 地域の問題に関する資料(情報)の検索・収集・整理ができること
- (エ) 発表会で適切な行動ができること
- (オ) 地域が有している課題を発見できること
- (カ) 地域が有している課題に対し、解決策を提案できること

2. 山形大学「山形から考える」

「山形から考える」は科目群の名称であり、それぞれシラバスの異なる科目が選択必修科目として配置されている。その目的や運営方法は科目によって大きく異なるため、学生の関心に応じた学びが可能になるという点に特徴がある。必修科目の場合、学生の関心と関係なく履修しなければならないため、学習意欲が問題となる場合がある。これに対し、選択必修科目であれば学生自身の関心に応じた科目履修が可能になるため、より高い学習意欲を持って臨むことができるだろう。教員にとっても自身の専門性に関する内容を扱うものであり、実際に地域社会に出ていく機会も設け得る。つまり、科目の運営に当たっては、教員の裁量がかなり認められているといえる。

これらに対し、体系的カリキュラムに基づく能力育成という観点からは課題が指摘できる。学士課程における地域活用教育の基盤に位置づけられる科目群であるにもかかわらず、その到達目標が異なれば、他の履修科目との円滑な接続が困難となる。科目群という枠組みにおいて科目間の共通性をどこまで担保するかについては検討の余地がある。しかし、体系的カリキュラムの中では同じ位置に置かれると考えた場合には、到達目標及び評価方法が異なることには問題があると指摘できよう。

到達目標については、いずれの科目においても「知識・理解」「技能」「態度」という3つの観点から定められている点に特徴がある。ここに「知識・理解」があることから明らかなように、山形県が抱える地域課題等に関する理解度を高めることも目標として位置づけられている。つまり、先述の弘前大学における地域学ゼミナールとは異なり、「山形から考える」に含まれる科目における地域教材は、単なる教育上の素材にはとどまるものではない。

3. 茨城大学：茨城学

茨城学は、1年次の学生が2Qから3Qにかけて履修する、共通シラバスに基づき運営される科目である。また、地域課題の解決や地域活性化等に貢献できる学生を、アクティブ・ラーニングを用いて育成する「地域志向教育プログラム」と、県内他大学との協働に基づき「地域理解力」、「地域の課題発見・解決能力」そして「実践に即したプロジェクト企画能力」を有する学生を育成する「地域協創人材教育プログラム」という2つの教育プログラムの基盤にも位置付けられている。

共通シラバスに基づく茨城学の到達目標は以下の2点である。

- (ア) 学生が、日本の地域がいかなる課題に直面しているか、その課題に行政・企業・市民・大学がどう向き合い、乗り越えようとしているかを理解できる。
- (イ) 学生が、講義、個人ワーク、ディスカッション、および自律的学修により、地域の重要

13 2020年度地域学ゼミナールシラバス <http://db.jm.hirosaki-u.ac.jp/cybouz/db.exe?page=DBRecord&did=2739&qid=all&vid=163&rid=2&Head=&hid=&sid=528&rev=0&ssid=1-2174-3688-g176>

性や複層性に理解を深め、課題解決の取り組みについて思考し、自ら地域に関わっていく意欲や方法を獲得できる。

これによれば、いずれの目標にも地域に関する理解という側面が含まれている。特に、到達目標（ア）については、かなり知識・理解という側面が強いといえる。ただし、ここで挙げられているのはあくまで日本全体についての内容であり、茨城県に関する知識・理解を促すものではない。その一方、到達目標（イ）については具体的な学習活動の方法を示しつつ地域への関わり方や関わりに向けた意欲向上を目指すものであり、知識・理解を重視するものではない。むしろ、地域教材を素材として用いることを示しているといえる。この両者を合わせて考えた場合には、到達目標（ア）の達成を前提として到達目標（イ）の達成が可能になるという関係性とみることも可能であろう。

4. 金沢大学：地域概論

金沢大学における「地域概論」は、シラバスはクラスによって異なるものの、到達目標は共通である。学生の所属別にクラスが編成されており、扱う地域教材についてはそれぞれの専門性を考慮したものとなっている。

その一方、到達目標は全て共通化されている。

- (ア) 学類（一括入試入学者にとっては該当する学域）の専門分野を、地域との繋がりや社会への貢献の視点から理解し、地域の感性を育むこと。
- (イ) 自分の将来の目標を明確化し、専門分野と地域社会への関わり方を見つけること。
- (ウ) 将来の働く姿を描きつつ、大学4（6）年間の学修を主体的にデザインできるようになること。
- (エ) 石川県を一例として、地域の自然、文化、歴史、産業等を理解すること。

この事例の特徴は、所属別のクラス編成を行うことで学生の専門性や関心に配慮しつつ、科目としての到達目標を共通化することで単位の質保証を図っている点にある。学生の関心に配慮した場合、複数の科目から学生が選択する形が用いられることが多い。しかし、こうした事例は用いる地域教材だけでなく到達目標や評価基準が異なる場合も少なくないため、科目によって単位の質が異なることとなる。こうした課題を解決する一つの方策として、この事例は示唆を与えているといえる。

5. 愛媛大学：愛媛学

愛媛大学の「愛媛学」は、シラバスは共通であるものの、開講期がクラスによって異なる形で運営されている。愛媛大学では1学年約1,800人の学生がおり、これを9つのクラスに分けて実施されているが、同一学期に実施するのは容易なことではないだろう。しかし、「山形から考える」の事例について指摘したとおり体系的カリキュラムに基づき能力育成を図るとすれば、受講学期が異なるにもかかわらず同一の到達目標であることの妥当性にはやや疑問が残る。

愛媛学の到達目標は以下のように設定されている。これによれば、基本的には地域に関する知識・理解を深めることを意図した科目として設計されているといえる。この点は、先述の地域学ゼミナールなどとは大きく異なっている。

- (ア) 地域の状況や課題を説明できる。
- (イ) 地域を活性化する方策の例を挙げることができる。

6. 熊本大学：肥後熊本学

「肥後熊本学」は、科目名は同一であるもののその内容はクラスごとに異なっており、「山形から考える」に近い科目運営がされているといえる。ただし、「山形から考える」が科目群であるのに対し、肥後熊本学は同一科目名称であるため、単位の質保証という観点からは問題があるともいえる。

シラバスがクラスごとに異なるため、到達目標もクラスごとに異なっている。これは、体系的カリキュラムに基づく能力育成という観点からすれば課題が指摘できるが、熊本大学では期待される学修成果を「豊かな教養」「確かな専門性」「創造的な知性」「社会的な実践力」「グローバルな視野」「情報通信技術の活用力」「汎用的な知力」という7つの項目で示す方式を採用しており、肥後熊本学においても以下のような形でその比率が示されている。この比率を踏まえてその他の履修科目を選択することができれば、最終的な学士の質保証につながることはある程度可能ともいえる。単一の科目としては課題が見られるものの、カリキュラム全体として学修成果を保証することで学位の質を保証する仕組みを整備しているといえる。

| | |
|------------|-----|
| 豊かな教養 | 50% |
| 確かな専門性 | 10% |
| 創造的な知性 | 10% |
| 社会的な実践力 | 10% |
| グローバルな視野 | 10% |
| 情報通信技術の活用力 | 0% |
| 汎用的な知力 | 10% |

地域教材については、クラスごとに内容が大きく異なり到達目標も異なるため、その用い方も多様である。「山形から考える」のように到達目標に関する観点が指摘されているわけでもないため、何を重視した目標とするかは担当教員に任せられているといえる。そのため、比較的地域に関する知識・理解に関する到達目標が多い傾向はあるものの、統一的な特徴は見られない。

7. 鹿児島大学：大学と地域

鹿児島大学の「大学と地域」については、2020年度より大幅にシラバスの変更が行われており、その結果としてシラバスが共通化された。また、開講期についても、2019年度までは学生の所属によって前後期に分かれていたが、現在は全て1年次前期に履修することとなっている。

「大学と地域」の到達目標は、シラバスの共通化以前から同一であり、具体的には以下の通りである。

- (ア) 地域の現状を把握し、それを理解したうえで整理し、説明できる。
- (イ) 地域課題について発見し、論理的・科学的にその重要性を理解し、表現することができる。
- (ウ) 大学と地域の関係を理解し、「大学とは何か」あるいは「地域における大学の意義」について考えることができる。

基本的には、地域に関する知識・理解を問うものではない。地域教材は教育上の素材という位置づけで用いられ、アカデミック・スキルとしての論理的思考力や表現力の育成を目指す科目である。

他の事例との違いとしては、地域に対する理解の深化だけでなく、地域における大学の役割や大学と地域との関係性について考え、学生なりの意見を持たせることを意図して設計されている

点が特徴的である。大学の必修科目として開講するに当たり、地域の中の大学、あるいは大学が地域活性化や地域の発展に対して果たすべき役割を考えさせることを重視しているといえる。

VI. 結論

上記7つの事例について、その概要を示したのが表2である。

表2 2020年度時点における地域人材育成に関する全学必修科目の開講状況

| | 履修年次 | 科目名 | シラバス | 分類 |
|-------|----------|-------------------------|------|------|
| 弘前大学 | 1年次後期 | 地域学ゼミナール ¹⁴ | 共通 | タイプA |
| 山形大学 | 1年次前後期 | 「山形から考える」 ¹⁵ | クラス別 | タイプB |
| 茨城大学 | 1年次2Q～3Q | 茨城学 | 共通 | タイプA |
| 金沢大学 | 1年次1Q・2Q | 地域概論 | クラス別 | タイプC |
| 愛媛大学 | 1年次1Q～4Q | 愛媛学 | 共通 | タイプB |
| 熊本大学 | 1年次1T～3T | 肥後熊本学 | クラス別 | タイプB |
| 鹿児島大学 | 1年次前期 | 大学と地域 | 共通 | タイプA |

上述の分類の基準は、シラバスの共通性とクラスの分け方にある。シラバスが共通であり、なおかつクラスが同一学期に機械的に分割されているものをタイプA（以下、「A」とする）とした。また、クラス別にシラバスが作成されているものについては、受講期が複数にわたるとともに自身の関心に応じてクラスを選択する形となっているものをタイプB（以下、「B」とする）、自身の関心ではなく所属に応じたクラス編成がなされるものをタイプC（以下、「C」とする）とした¹⁶。

この整理に基づき、地域教材を用いる際に生じる課題について、以下に述べる。

Aの場合、多様な専門分野の学生を対象として共通シラバスに基づく教育を実施することから、地域に関する知識・理解を目標として組み込むのは困難である。そのため、論理的思考力などの汎用的能力の育成のための教材として用いるのが一般的な方法となる。この点で、何らかの能力育成のために地域教材は用いられるという仮説は立証された。同時に、共通の能力育成を目標とすることで、用いる地域教材の共通化は必ずしも必要でないことも明らかにされた。

一方Bについては、能力育成のためだけでなく、知識・理解のために地域教材を用いる場合もあることを示している。しかし、その場合、同一名称複数クラス開講となる全学必修科目のような場合には単位の質保証上の問題が生じる。全学必修科目においてこの方式を用いることそのものに課題があるといえる。

同様の問題はCについても指摘できる。専門性に見合った知識・理解に関する到達目標を立てれば、単位の質保証に関する問題が生じることは避けられない。一方、能力育成を目的とした授業運営は可能であるものの、その場合は専門性に合ったクラス編成を行う必然性が不明確になる。専門性を踏まえた地域教材の活用は可能であるものの、そのことを到達目標として知識・理解を位置付けるかは別の問題である点に留意する必要がある。

以上を踏まえ、本稿の結論を述べる。

¹⁴ 弘前大学においては他に選択必修科目として、1年前期に「ローカル科目群」、2年次には「学部越境型地域志向科目群」が開設されている。

¹⁵ 「山形から考える」は科目群を表す名称であり、この中に「山形の方言と日本語」等様々な科目が位置付けられている。山形大学『「山形から考える」ハンドブック2020』http://www.ias.yamagata-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/05/HB2020m_spring.pdf

¹⁶ Cについては、クラス編成が所属別かどうかだけでなく、それぞれの専門性に合った授業内容となっているかを含めて判断している。そのため、クラス編成が所属別であっても共通シラバスである場合はAと判断した。

地域活用教育の一環として位置づけられる全学必修科目の到達目標は、学位の質保証及び単位の質保証という観点から、能力育成に限定される必要があることが明らかにされた。知識・理解に関する到達目標を設定した場合には学位の質保証という観点から問題が生じる。学位は基本的には学問的専門性を柱としており、学問的専門性と直結するものでない地域に関する知識・理解度を位置付けるのは適切ではないためである。さらに、シラバスが共通化されていない場合には単位の質保証という問題も生じる。シラバスの共通化や地域教材の共通化は必ずしも必要不可欠ではないものの、単位の質保証という観点からは、少なくとも到達目標及び評価基準の共通化は必須である。

地域教材としてどのような地域資源・地域課題を用いるかについては、学位の質保証や学問的専門性といった観点から制約が生じるものではない。これはあくまでその活用の仕方の問題である。地域資源・地域課題に関しては、あくまで能力育成のための素材との位置付けに基づく活用が求められる。

参考文献

- ・伊藤奈賀子（2017）「地域系学部におけるカリキュラムの特徴と体系的性－国立大学の地域系学部に着目して－」『鹿児島大学総合教育機構紀要』創刊号、pp.20-34
- ・伊藤奈賀子（2018）「地域人材育成を目指す体系的カリキュラム構築上の課題」『鹿児島大学総合教育機構紀要』第2号、pp.1-16

Issues in educational utilization of regional resources and issues in higher education

ITO Nagako

Keywords: community-based education, teaching materials for community-based education, quality assurance of credits, quality assurance of degrees

There are issues with the use of local resources and issues as teaching materials and the quality assurance of credits that should be guaranteed as higher education. This is because the teaching materials related to the community are merely materials or topics as they are, and in order to ensure the quality of education and learning outcomes suitable for higher education, mechanisms and educational methods that enable them are required.

In this paper, based on the above awareness of issues, we focused on the university-wide compulsory subjects related to community-based education at national universities, and clarified the actual situation. In addition, he pointed out the issues when using regional teaching materials in compulsory subjects throughout the university. In this paper, based on the above awareness of issues, we focused on the university-wide compulsory subjects related to community-based education at national universities and clarified the actual situation. In addition, he pointed out the issues when using regional teaching materials in compulsory subjects throughout the university.

In conclusion of this paper, the goal of the university-wide compulsory subjects, which is positioned as a part of community-based education, needs to be limited to capacity development from the viewpoint of quality assurance of degrees and credits. The standardization of syllabus and regional teaching materials is not always essential. However, it can be said that it is essential to standardize the achievement goals and evaluation criteria.

There is no problem in dealing with local resources and issues in university education. However, it should be noted that in order to achieve a level of education suitable for higher education, there is a suitable usage. It is necessary to utilize regional teaching materials as materials for capacity development.