

COC+事業における地域教育科目の設計と運用

Design and operation of regional education subjects in COC+ project

地域協働教育推進機構 松崎 光弘

要約

地域教育科目は、地域または地域企業の課題をテーマとした地域志向の科目群であり、「地（知）の拠点整備事業」（COC事業）、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（COC+事業）におけるカリキュラム改革の中核となるものである。そのため、将来的にカリキュラム全体を通じたディープ・アクティブラーニングが実現することを企図したプロトタイプとして、「高い主体性と仮説検証型の思考行動特性をもつ人材」という「疑似ディプロマ・ポリシー」と、それを実現する「ミニカリキュラム・ポリシー」を定め、その中で学生の主体的で深い学習を促進するための科目設計を行った。

2016年度前期に開講された「地域の課題I（地域企業版）」はその導入であることから、「深い学習（deep learning）」と「主体的な学習（active learning）」のための基本的な学習能力を高めるため、フレームワークの活用と論理的思考の展開を科目の学習目標とした。また、教員による形成的評価に力点を置き、毎回の授業の提出物に対して個別フィードバックを行い、さらにそれをもとに科目のルーブリックを作成した。その結果、「深い学習（deep learning）」に進む入り口としての効果はあったが、「主体的な学習（active learning）」を促進するためには、フレームワークの多様化とルーブリックの活用が課題となることがわかった。

1. はじめに

地域教育科目は、東北学院大学の地域志向教育の方向性のもと、2015年以降の各学部のカリキュラム改訂に合わせて導入される全学共通科目群で、「震災と復興」（1年次、選択）、「地域の課題I」（2年次、必修）、「地域の課題II」（2年次、選択）、「地域課題演習」（3年次、選択）の四科目で構成される。

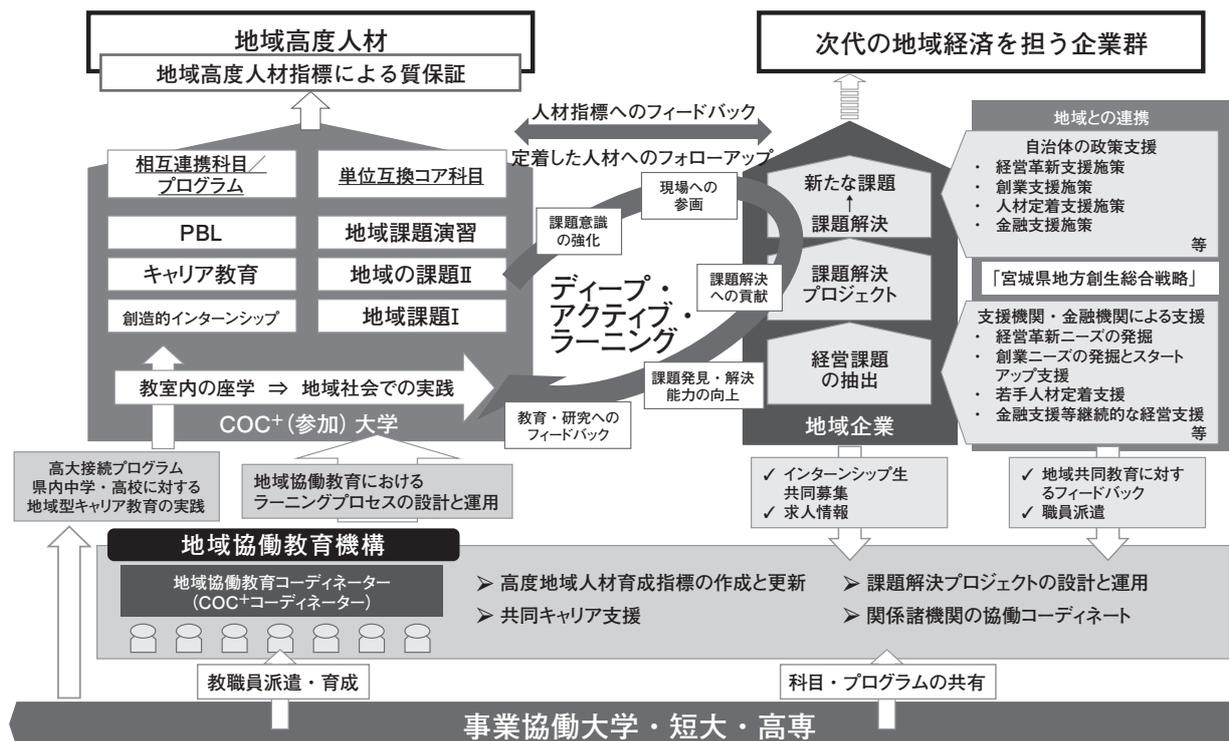
ここでは、地域の現実的な課題をテーマにし、その解決のための手法を従来の知識伝達による演繹的な思考だけではなく、「仮説と検証」を軸とした仮説的推論（アブダクション）を取り入れることを通じて課題発見・解決能力の向上と新たな知の構築への基礎的な思考行動様式を習得することを目指しており（松崎, 2016a）、その実現のためにアクティブラーニングの手法を取り入れることとしている。

これらの取り組みの成果を将来的には全学カリキュラムに反映させることを教育改革の柱とした『地域共生教育による持続的な「ひと」づくり「まち」づくり』が、2014年度に文部科学

省補助事業である「地（知）の拠点整備事業（以下、COC事業）」に採択された。COC事業は、2015年度には「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下、COC+事業）」に再編され、COC事業採択大学を含む地域（県単位が基本）内の複数の大学で、地域内への人材の定着を意識した教育プログラムを実行することが求められるようになった。

これに対して、東北学院大学は、県内11の大学、短期大学、高等専門学校と連携し、『みやぎ・せんだい協働教育基盤による地域高度人材の育成』事業（以下、本事業）を提案し採択された。本事業では、地域教育科目のうち、地域企業の課題解決に資する可能性の高い「地域の課題Ⅰ」、「地域の課題Ⅱ」、「地域課題演習」を、ディープ・アクティブラーニングを実現する単位互換コア科目として事業協働大学等に展開し、各大学の教育方法の改善に寄与するとともに、地域社会の発展的な担い手となりうる学生の育成と、その活躍の場となるべき県内企業の育成を目指している（図表1）。

図表1 『みやぎ・せんだい協働教育基盤による地域高度人材の育成』全体像



(筆者作成)

本事業の目的を実現するため、2016年度より事業協働大学に先立って東北学院大学において「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」、「地域の課題Ⅱ（地域企業版）」、「地域課題演習（地域企業版）」の試行を進めている。本稿では、2016年度前期に開講された「地域の課題Ⅰ（企業課題版）」

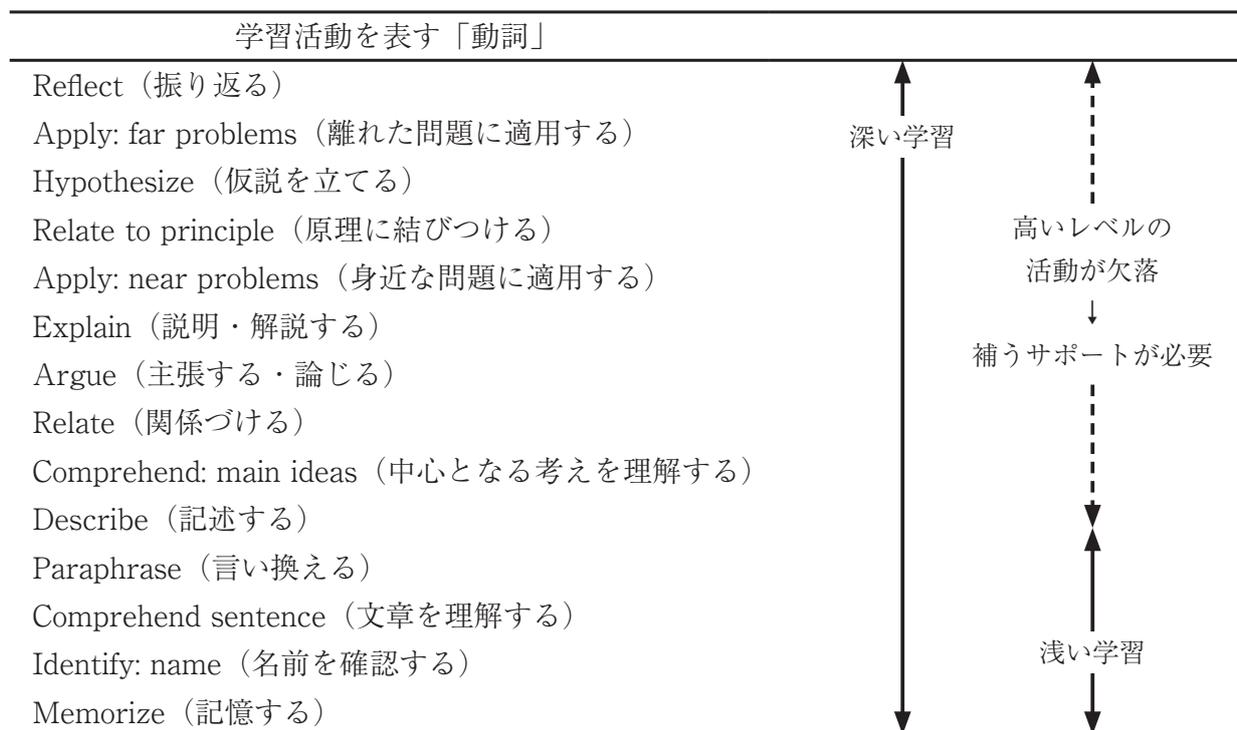
を中心に、これらの科目をディープ・アクティブラーニングの推進、すなわち学生の主体的で深い学びにつなげるための試行とその成果について報告し、今後の展開にむけての課題を明らかにする。

2. 地域教育科目の設計

本事業において、地域教育科目には、第一にディープ・アクティブラーニングを実現するためのミニカリキュラム、第二に「地域高度人材」の育成に寄与するコア科目というふたつの側面がある。

第一の側面については、アクティブラーニングに対して、「協同学習に代表される教室内外での外化に意識をおいた学びのスタイル」という考え方（松崎, 2016b）から一歩踏み出し、ラーニングコミュニティの発展・進化を促すことで学習者一人ひとりの学習行動が変化するプロセスとして捉えた。その上で、学習者が「深い学習（deep learning）」を実践できるように、各科目と求める学習活動の深さを対応させた。

図表2 学習の深さと学習活動



（Biggs & Tang（2011:27）より筆者作成）

第二の側面については、検討が必要である。「地域高度人材」は言うまでもなく造語であり、その定義について、本事業に参画するステークホルダー間で共通認識を持つ必要があるが、こ

れを定義するプロセス自体が地域の成長発展に向けた課題発見のプロセスになるとの考えから、あえてこのような造語を用いることにした。

本事業が実施されている宮城県の産業構造は、東日本大震災以前から全国平均と比較して第一次産業、第三次産業がやや強く、第二次産業が弱い傾向にあった。特に製造業では、関連する事業所のクラスター化が進まず、中間投入率が高く自給率が低い状態、すなわち生産性と地域内での経済波及効果が小さい状態にある。構造的に生産性の向上には限界があり、今後地域内での経済波及効果を高めていこうとするならば、産業誘致、特定産業のクラスター化といったことが重要な方策であり、人材育成は一段重要度の低い事柄となる。

県際収支を見ると、震災前後（2005年→2011年）で移輸出が5.2兆円から3.6兆円に大幅に減少した一方、移輸入は5.6兆円で横ばいとなっており、移輸入超過は0.5兆円から1.9兆円に大きく拡大している。その後の復興の過程でも移輸出額の大幅な増加は見込み難い状況にある。例えば、沿岸地域の主要産業のひとつであった水産加工業では、生産を担う人手の不足もさることながら、失った販売チャネルの回復が短期的には大きな課題であり、長期的には既存事業の再構築や新たな事業による利益の創出が不可欠である。

ここで述べたような地域の経済や産業の状況について地域（自治体）、企業、大学の三者が共通認識を持ち、大学卒業者を将来の「地域経済に対して、新たな活力を与える企業の担い手たる人材」として扱う必要がある。そこに至る産学官の対話を生み出すことが地域での産業人材の育成に必要なプロセスである。

これらの理由から「地域高度人材」については、事業開始当初は大まかに「地域経済に対して、新たな活力を与える企業の担い手たる人材」とし、地域経済に対して多岐にわたる役割が期待されている人材として、「自ら仮説を設定し試行錯誤を繰り返しながらより適切な解を導き出すことを地域のビジネスの現場で実践できる人材、すなわち高い主体性と仮説検証型の思考行動特性をもつ人材」と仮に定義した。

これは、地域教育科目の人材育成目標、いわば「疑似ディプロマ・ポリシー」となる。これを実現するために、先に述べた「深い学習」のための科目配置と、それぞれの科目で重視する学習活動を定めると、これが「ミニカリキュラム・ポリシー」となる。本事業に関わる地域教育科目では、図表3に記載したようなミニカリキュラム・ポリシーを設定し、それに基づいて各科目の内容や講義手法を検討した。

「地域の課題I（地域企業版）」では、後述のようにケース教材を用いて地域企業の課題を読み解くことをテーマとし、その中でフレームワークを活用して事象に対する視点を定め論理構成ができることを目指している。この科目は、ケース教材の中での知識や理論の適用のみを意識したもので比較的「浅い学習（surface learning）」の側面が強くなる。

図表3 地域教育科目の設計

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| 疑似ディプロマ・ポリシー | 自ら仮説を設定し試行錯誤を繰り返しながらより適切な解を導き出すことを現場で実践できる人材 | | |
| ミニカリキュラム・ポリシー | <ol style="list-style-type: none"> 1. カリキュラムを通して、「浅い学習」から「深い学習」に徐々に移行できるように教授方法を変化させる 2. 地域ビジネスをテーマとしつつ、受講生の専門領域の知識や探究の方法を活用できるように講義と演習の内容を整備する 3. 課題設定手法を習得するため、フレームワークを活用したケース学習科目を設置する 4. 講義での学びを基礎としつつ、具体的な課題を解決するための実習科目を設置する | | |
| 全体テーマ | 地域企業の課題解決 | | |
| 科目名 | 地域の課題Ⅰ | 地域の課題Ⅱ | 地域課題演習 |
| 重視する学習活動 | Memorize (記憶する) Identify: name (名前を確認する) Comprehend sentence (文章を理解する) Paraphrase (言い換える) Describe (記述する) Comprehend: main ideas (中心となる考えを理解する) | Relate (関係づける) Argue (主張する・論じる) Explain (説明・解説する) Apply: near problems (身近な問題に適用する) Relate to principle (原理に結びつける) Hypothesize (仮説を立てる) | Relate to principle (原理に結びつける) Hypothesize (仮説を立てる) Apply: far problems (離れた問題に適用する) Reflect (振り返る) |
| 目指す状態 | 与えられた教材で記述される事象を、学んだ知識を用いて説明できる | 既知の知識群を用いて新たな事象を説明する仮説を設定できる | 既知の知識群に基づく仮説の検証や修正を通して、新たな知見を生み出せる |
| 科目テーマに基づく目指す状態 | 地域企業の課題とその解決に関する先行事例を知る | 地域企業の課題解決のための仮説を設定し計画を立てる | 地域企業の課題解決のための仮説を検証し実効性のある成果を生み出す |
| 評価手法 | 形成的評価 学習者の相互作用プロセスの評価 知識と論理性の評価 | 形成的評価 仮説設定プロセスの評価 | 形成的評価 仮説検証プロセスの評価 インパクト評価 |

(筆者作成)

「地域の課題Ⅱ（地域企業版）」では、「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」で学んだフレームワークに、自らの調査結果を統合して現実の企業課題への適用を図る。具体的には、地域企業の経営者に対するインタビューと調査の結果を踏まえて、すでに学んでいるフレームワークを活用しながら、「自らが実行しうる課題解決のプロジェクト」を設計する内容となっている。

「地域課題演習（地域企業版）」は、自らが設計したプロジェクトを実践する中で、仮説検証と修正のプロセスを繰り返し、教材とは異なる現実の企業経営に対して、講義で学んだ知識やフレームワークを適用しつつ自分なりの知を生み出すことを目指す、「深い学習（deep learning）」のための科目である。

これらの三科目を通して、「深い学習」と「主体的な学習」を促進することを目指している。

3. 地域教育科目「地域の課題Ⅰ」の運用

本事業における地域教育科目の第一ステップである「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」は2016年度に東北学院大学の文学部と教養学部において必修科目として新規開講された。両学部とも、COC科目である「地域の課題Ⅰ（地域課題版）」または、この「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」を受講することとなっており、初回講義の際にガイダンスを実施し学生の自由選択に委ねた結果、文学部で234名、教養学部で253名の受講生数となった。

「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」では、地域企業の課題解決を考える際のフレームワークとして「戦略マップ」(Kaplan and Norton, 2000)を採用した。これは企業経営を俯瞰的かつシステムティックに見ることができるフレームワークで、ビジネスの現場でも活用できると同時に初学者にとっても実践は難しくとも枠組みの理解は比較的容易であることから採用となった。

この講義の設計段階においては、ラーニングコミュニティの発展・進化を促すことで学習者一人ひとりの学習行動が変化するプロセスを作り出すことを重視した。そのための「場の設定」として、地域教育科目というミニカリキュラムの中での当該科目の位置づけを「フレームワークの活用」、「課題発見」、「論理思考」に絞り込んだ。その上で、「場の舵取り」としては、現実的な経営課題を与えることで認知的コンフリクトをもたらし、それらに受講生が取り組む過程では迅速なフィードバックを加えることで形成的評価を実施した。特に形成的評価については、特任教員五名のうち筆者を除く四名が分担して、毎回の受講生のミニツッペーパーに対してフィードバックコメントを返すことを繰り返した。

図表4 ミニツッペーパーを活用した形成的評価のためのスプレッドシートの一部

| (2) 今回のワークの中で、最も影響を受けた他人の意見 (〇について〇〇さんの△△△△という意見) | (3) 国際工芸販売株式会社の長谷川が実践したことの中で、学習と成長の視点で見た時に最も注目すべき点 | (4) (3) について、最も注目すべき点と考える理由 [50字以内] | (5) 今日の講義について、分らなかった点を記述してください。(ない場合は、「なし」と入力) | 担当者名 | フィードバック | コメント欄 (確定列) | 松崎先生によるコメント欄 |
|--|---|---|--|-------|--|-------------|--|
| 尾地さんの、現在の経営状況を変えようとするには、大胆な決断をすることも大切だということです。 | 若手社員の人的資本の成長を期待している点で、商品企画、製造、販売全ての過程を、最年少若手社員に任せ、その社員の創造性やアイデアの質を向上させようとした点。 | 経営状況を向上させるためには、時には大胆な決断も必要で、最年少社員に対してさまざまな不安があるものの、営業プロセスの一切を任せることで新たな道が開けるとおもわうから。 | なし | 高橋 実和 | 今回もミニツッペーパーの回答、ありがとうございます。よく書けていますので返信美容です。ちなみに、(4)の回答で「営業プロセス」という表現がありました。業務プロセスの間違ひじゃないかと思いましたが、勝手に読み替えています。 | | 「業務」プロセスの間違ひでしょうか、サラッと確認するにとどめてやってもよいかと一修正しました |
| 梢さんのモチベーションを上げるために責任をすべて任せるとの意見 | 若手社員に責任をすべて任せると | すべて責任を負うことで全体を考慮ようになるし、若手社員のモチベーションが上がると考えたから。 | なし。 | 高橋 実和 | 今回もミニツッペーパーの回答、ありがとうございます。よく書けていますが、ひとつ質問です。(4)の最後に「モチベーション」上がる、ありますが、ケース全体を通して、前田さんが名乗りを上げる所から、部下を持つまで、前田さんのモチベーションはどのような変化をしていると考えていますか？鈴木さんの考えを教えてください。 | | OK |
| 注目すべき点について尾地さんの若手が重大なプロジェクトを手がけたことに対して責任感が強くないとできないという意見 | 若手に責任の一切を任せると | 自分で考えた商品を自分で作らせ、販売させることによってやりがいを感じさせ、成長にもつながると思うから。 | なし | 高橋 実和 | 今回もミニツッペーパーの回答、ありがとうございます。よく書けていますので返信は不要です。しっかり宿題に取り組んで、次回講義にも臨んでくださいね。 | | OK |
| 長谷川が実践したことで需要だち考えることの佐々木さんの、前田さんが出すアイデアを却下する際に不備な点 | 前田さんの出すアイデアを却下する際に不備な点を指摘し、企画を承認したあとは一切を前田さんに任せると | 不備な点を指摘することで、よりよい案になる。また、一切を任せられることで自分 | | 高橋 実和 | 今回もミニツッペーパーの回答、ありがとうございます。(2)の回答に変換ミス(誤字)があるように感じましたので、必要があれば | | |

学生のミニツッペーパーはウェブフォームで提出
 >>スプレッドシートで管理

教員からコメント
 必要に応じて再提出

(筆者作成)

受講生はウェブ上のフォームからミニツツペーパーの内容を入力し提出する。受講生の提出物はスプレッドシート上で一覧管理され、教員が担当する学生へのフィードバックコメントを記入するようになっている。フィードバックコメントは、受講生の学内メールアドレスに送付され、必要に応じて次回授業時まで再提出が求められる。今期は、特任教員の能力開発とルーブリック開発を兼ね、毎回の全学生に対するフィードバックコメントを作成し、これを筆者が確認した後、授業後三日以内に受講生に送信することとした（図表4）。

この時点で提出されたミニツツペーパーは一旦採点されるが、不十分な内容だと教員が判断した場合には、その旨をフィードバックコメントとして受講生に伝える。それを受けた受講生は、フィードバックコメントへの返信という形でミニツツペーパーの内容を修正し再提出し、教員が再度評価を行う。このような二段階の評価の仕組みを用いることで形成的評価をより効果のあるものにしていった。

また、クラス内を四人一組のチームに編成し、受講生間の相互作用としての議論の機会を設計した（写真1）。チームは授業開始当初は受講生に自由に編成させたが、多様な相互作用を生み出すことを目的として、フレームワークの視点が切り替わるたびに、教員側から新しいチーム編成を指示した。

写真1 「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」の授業風景。四人一組で相互作用の機会を作った。



授業の流れは、大まかには三回の授業をひとつのユニットとして、①ケース教材の読み解き、②関連情報の調査、③フレームワークの解説、④グループ討議、⑤共有といった内容を含む授

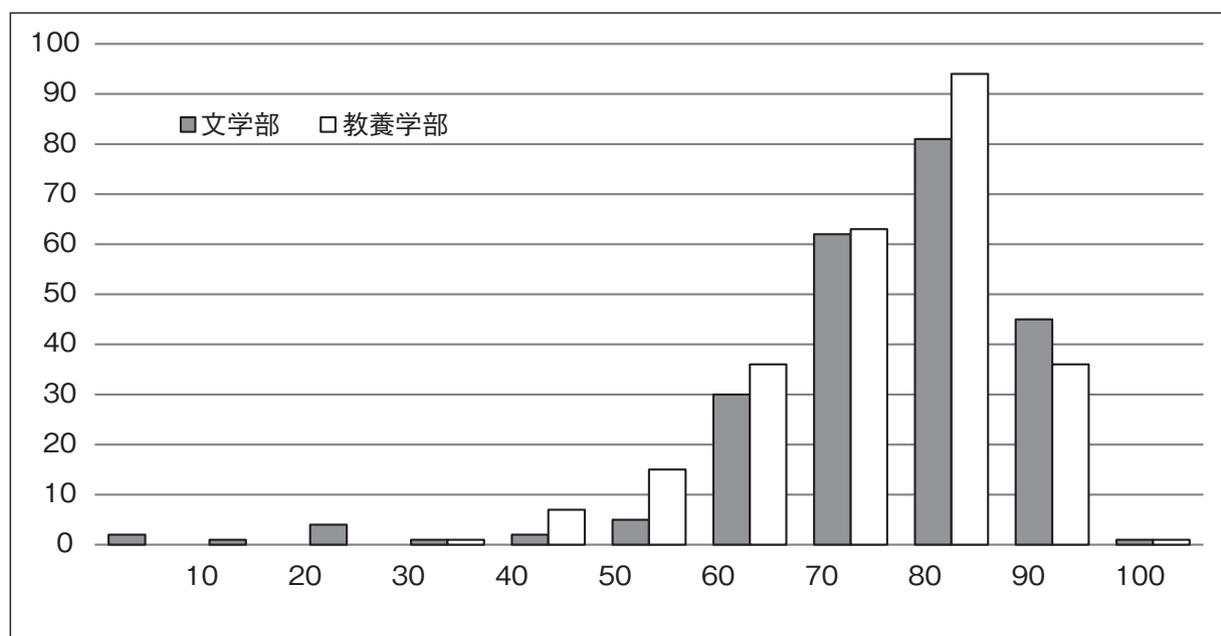
業方法とした。特にグループ討議と共有についてはほぼ毎回の授業で実施し、学習内容の外化の機会をできるだけ多くつくるようにした。

4. 地域教育科目の評価

2016年度前期に実施した「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」の成績分布は図表5の通りである。配点は、毎回のミニツツペーパーが70%、最終レポートが30%となっている。

結果を表面的に見れば、「企業経営に関する知識を全く持たない学生の多くが、最終的にはフレームワークに沿って企業の経営戦略を描けるようになった」ということになるが、この科目の目的に照らし合わせて見れば、「フレームワークを活用して論理的に課題を発見するプロセスを体験的に理解した」と解釈すべきであろう。

図表5 「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」の成績分布



| | 受講者数 | 合格者数 | 平均点 | 標準偏差 |
|------|------|------|------|------|
| 文学部 | 234 | 219 | 78.1 | 15.5 |
| 教養学部 | 253 | 230 | 77.9 | 12.5 |

「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」では、教員からのフィードバックコメントも全てデータベース上に蓄積されている。ミニツツペーパーの問いは「フレームワークの活用」、「課題発見」、「論理性」、「他者との協働」、「主体性」といった観点から示され、同じ観点からフィードバックコメントが教員陣によって作成された。

これらのコメントを、学生の成績別に分類し、項目ごとに配列することでルーブリックを作成することができる (Stevens and Levi, 2013)。実際に、今年度開講した「地域の課題I (地域企業版)」の受講生の中で、皆出席した受講生の中から、60点台 (合格者の下限)、80点前後 (合格者の平均付近)、90点以上 (合格者の上限) の者を各々数名ずつ抽出し、彼らのミニッツペーパーに対する教員のフィードバックコメントをもとに作成したルーブリックが図表6である。

図表6 フィードバックコメントをもとに作成したルーブリック

| 分類 | 項目 | レベル C | レベル B | レベル A |
|----------|--|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| フレームワーク | 授業で扱った四つの視点を理解し、一貫して考えることができる | 四つの視点から企業の将来像を一応は描いている | 四つの視点から主張していることが一貫しており、互いに矛盾がない | 四つの視点から見たことを総合して、企業の課題を明確にしている |
| 課題発見 | ケース教材の内容を正確に読み取り、そこから発展的に考えて課題を発見できている | ケース教材の中の内容を読み取り一通り理解できている | ケース教材の中の事実関係を読み取り、自分の主張に織り込んでいく | ケース教材の内容と自ら調べた事柄を組み合わせさせて課題を発見できている |
| 論理性 | 根拠に基づいた主張が展開されている | 主張が具体的で誰もが同じ内容をイメージできる | 自分の経験を根拠に筋の通った主張を展開している | 数値データや一般化された根拠をもとに筋の通った主張を展開している |
| 設問に対する応答 | 設問の意図を理解して回答している | 大きな文法の誤りがなく、設問の意図を理解して回答している | 設問の意図を理解し、四つの視点を使って自分の主張を回答している | 設問の意図を理解し、解決アイデアではなく課題を明確に回答している |
| 他者との協働 | 他者の主張を理解し、適切に取り入れることで自らの主張を再構成している | 他者の主張の内容を理解している | 他者の主張と自らの主張の共通点、相違点、論理構成の違いを正しく理解している | 他者の主張を適切に取り入れて自らの主張を再構成している |
| 時間外学習 | 授業時間外に適切な学習をしている | 授業時間外に、授業に関連する調査 (予習・復習) を行っている | 授業時間外の調査内容を適切に整理して理解できている | 授業時間外の調査内容をふまえて自分の主張を構築できている |

(筆者作成)

科目の達成目標としての「フレームワーク」、「課題発見」、「論理性」に加えて、「設問に対する応答」といったより基本的な事柄に対するフィードバックコメントが散見された。これは、受講生の学習上の課題であると同時に、教員側の講義内容や手法を改善するための課題でもある。

「他者との協働」、「時間外学習」については、ディープ・アクティブラーニングの促進という観点から生じたものである。他者との議論を通して、異なる考えを自らの主張の形成にどのように活用するか、また、有益な議論につながる準備にどれだけ主体的に取り組むかという点を受講生自身が考えられるようにするためのものであり、この科目単体ではなく、地域教育科目全体に共通する分類・項目になるものと思われる。

5. 考察

これまで述べたように、「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」はディープ・アクティブラーニングを企図したミニカリキュラムの導入科目として位置づけられている。とはいえ、その内容も教授方法も発展途上にある。本年度の授業を振り返り、今後より多くの学部や高等教育機関に展開することを前提とすると以下のような課題が浮かび上がる。

第一に、学部ごとの教育内容の調整があげられる。得点分布を見る限り、単独科目としての学習は十分に進んだと言えるだろうが、「主体的な学習」につながったと判断することはできない。特に文学部では、この科目に対する学生の取り組み意欲は必ずしも高いとは言えず、授業評価アンケートには、この科目の存在自体に疑問を呈する意見もあった。地域の課題であれ、企業の課題であれ、学生自身の専門領域に直接関係するものではなく、採用したフレームワークも、経営に関する分野のものであり、学生にとっては「経営の授業ではないのか」という意識が抜けきらないまま進んだという側面がある。

これに対して、次年度の授業では、地域企業の課題というテーマはそのままに、学習目標を明確にした上で、各学部学科の学問的なフレームワークを課題発見のプロセスに取り入れることで対応することを予定している。それによって、「経営の授業」ではなく、各学部の専門に接続する授業としての位置づけを明確にさせることが狙いである。

第二には、授業担当者の負担の軽減があげられる。今年度は授業自体が試行段階であり、かつ、特任教員の能力開発という目的もあって、十分な人的資源を授業に投入した。しかし、多くの学部や高等教育機関への展開を意識すれば、「一人の教員が無理なく実践できる」ことが必須条件になる。

1クラス200人以上の授業を一人の教員が担当する場合、毎回の提出物に対して適切な形成的評価を加えるために個別フィードバックを行うというのは現実的な方法ではない。個別フィードバックに近い効果を維持しつつ、教員の負荷を下げる方法が求められる。

その際に効果が期待されるのが先に述べたループリックである。ループリックは最終評価の評価基準としても使用することができるが、むしろ形成的評価のツールとして有効に機能する(Stevens and Levi, 2013)。本年度の試行を通して作成されたループリックをフィードバックコメントの代わりとして学生に示すことで、教員の負荷を軽減しつつ適切な評価を行える可能性が高まる。

また、学生とのやり取りを効率化するためのコミュニケーションツールも必要である。本年度は、既存のウェブサービスを組み合わせることで対応したが、それには一定のICTスキルが必要であり、すべての教員がそれを有するというのは現実的ではない。また、教員ごとにツールを工夫するのも非効率であり、試行段階を過ぎた時点では何らかの体系的なサポートが

あることが望ましい。

さらに、授業資料の準備作業の軽減も必要になる。これに対しては、フレームワークは学部ごとに変えつつも、教材を共通化することで負荷の軽減を図るのが現実的な方法である。

第三の課題は、本事業に参画する高等教育機関へ地域教育科目をどのように展開するかという点にある。各高等教育機関には独自のディプロマ・ポリシーとカリキュラム体系がある。本事業を通して教育改革を進めるといっても、全てにおいて全く同じ方向性や手法が有効であるとは言えない。各高等教育機関の方針やカリキュラムを踏まえて地域教育科目を展開するためには、図表6のループリックの中で、ディープ・アクティブラーニングの促進に繋がる部分を共通化しつつ、扱うフレームワークを学部学科の教育に合わせて多様化させて対応することが望ましい。それは、将来この科目が学部教員によって運用されるためにも必要なことであるからだ。

6. おわりに

本稿で主に取り扱った「地域の課題Ⅰ（地域企業版）」は、地域教育科目の中では導入科目にあたり、比較的「浅い学習」であり、「主体的な学び」もまだ十分とは言えない。ミニカリキュラムとして、「地域の課題Ⅱ（地域企業版）」、「地域課題演習（地域企業版）」と学びが進むに連れて、学習の深さも学習に対する主体性も増すように設計されている。後続の科目において、「深い学習（deep learning）」と「主体的な学習（active learning）」が実現するように、本事業の事業期間（2019年度末まで）を通しての授業開発と改善が必要である。今後は考察で述べた①フレームワークの多様化、②ループリックの活用について実証を進めることになる。

地域教育科目は、地域をテーマにしたミニカリキュラムであり、疑似ディプロマ・ポリシーやミニカリキュラム・ポリシーを設定することで、単独科目ではなくカリキュラム全体を通してディープ・アクティブラーニングを進めていくためのプロトタイプとして機能する。本事業期間中に様々な仮説検証を繰り返すことが将来的に本事業に参画する12の高等教育機関のカリキュラム改善の一助になることを願ってやまない。

謝辞

本稿で取り扱った地域教育科目の運営は、本事業の実施機関である地域協働教育推進機構のCOC+推進コーディネーター（特任教員）である伊藤晋氏、渡邊一馬氏、四宮千佳子氏、高橋美和氏の多大な尽力によって実現した。特に、毎週の学生の提出物に対するフィードバックコメントの作成と、再提出への対応があればこそ、有効なるループリックの作成に繋がった。学生とのやり取りをスムーズにするためのウェブベースの仕組みについては、COC+推進コー

ディネーター（職員）の千葉真哉氏、今結氏の力に負うところが大きい。運営全体に対しては学長室事務課の相澤孝明氏、COC+推進コーディネーター（出向職員）の松崎典子氏のサポートを頂いた。

本事業に関わるこれらの皆さんに心からの謝意を表したい。

文献

- Kaplan, R. S. and Norton, D. P. (2004) Strategy Maps: Converting Intangible Assets Into Tangible Outcomes (Harvard Business School Press) 櫻井 通晴・伊藤 和憲・長谷川 恵一(翻訳)(2005) 戦略マップ バランス・スコアカードの新・戦略実行フレームワーク (Harvard business school press) ランダムハウス講談社
- Stevens, D. D. and Levi, A. J. (2013) Introduction to Rubrics : An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning (Stylus Publishing) 佐藤 浩章・井上 敏憲・俣野 秀典(翻訳)(2014) 玉川大学出版部
- 松崎光弘 (2016a) 「地（知）の拠点整備事業『地域共生教育による持続的な「ひと」づくり「まち」づくり』平成27年度の動きと成果」『東北学院大学COC研究』 第1号, 3-8
- 松崎光弘 (2016b) 「ディープ・アクティブラーニングにおける複雑性の活用」『東北学院大学教育研究所報告集』第16集, 33-54
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター 編著 (2015)『ディープ・アクティブラーニング』(pp. 1-30) 勁草書房
- 宮城県震災復興・企画部統計課 (2016) 平成23年宮城県産業連関表