

# SDGs の展開に向けた日本のファカルティ・ディベロップメントの課題 —バルト海大学プログラムからの示唆—

東野 充成<sup>a</sup>, 大田 真彦<sup>a</sup>

<sup>a</sup>九州工業大学教養教育院

## 要旨

本稿では、バルト海沿岸諸国の大学間ネットワークであるバルト海大学プログラム(BUP)の調査で得た知見から、日本の大学でのファカルティ・ディベロップメント(FD)の課題についての示唆を得た。日本の FD の課題の一つとして、教育方法に傾斜し、学生に何を教えるのか、という視点が希薄である点が挙げられる。BUP は、バルト海をプラットフォームとして、持続可能な開発の観点から、大学教員の学びに貢献していた。特に、持続可能な開発目標(SDGs)の実現という視点を明確に有し、そのために、既存の自分の価値観ややり方を変え、ひいては高等教育や社会を変えていこうという「変革」の観点が強調されていた。日本の大学の FD においても、教育知のどこを更新し、教員や大学、ひいては社会そのものの「変革」を目指すのか、視点を明確化することが重要という示唆が得られた。その他、e ラーニングでの自主学習と対面でのワークショップをうまく組み合わせた設計である点、そして、地域間、国際間の大学の協働を実践している点が、示唆的であった。

## 1. 日本の FD の課題

1998 年に発表された大学審議会答申『21 世紀の大学像と今後の改善方策』では、「全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)の実施に努めるものとする」と、大学におけるファカルティ・ディベロップメント(以下、FD とする)の必要性が提起された。それを受けて 1999 年には大学設置基準が改正され、FD の努力義務化がスタートした。その後、FD は大学法制においてますますその重要性を増し、2006 年に大学院の、2008 年に

学士課程のFDの義務化が大学設置基準において定められた。その結果、大学に対する認証評価等においてもFDの実施や参加率などは重要なエビデンスとなり、現在ではほとんどすべての大学等でFDは実施されていることだろう。

しかしながら、日本のFDに関しては、少なからずその課題も指摘されている。2008年に中央教育審議会が発表した「学士課程教育の構築に向けて」(答申)では、FDについて下記の通りその課題を列挙している。

- ①一方向的な講義にとどまり、必ずしも、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない。
- ②教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化がいまだ十分に根付いていない。
- ③研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっている。
- ④教学経営のPDCAサイクルの中にFDの活動を位置付け、教育理念の共有や見直しに生かす仕組みづくりと運用がなされていない。
- ⑤大学教育センターなどFDの実施体制が脆弱である。(中略)FD担当者のネットワークが発展途上、といったことが聞かれる。
- ⑥学協会による分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別FDを展開する基盤が十分に形成されていない。
- ⑦非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない。

これら7項目を分類すると、①②はFDそのものの内容・方法面に関して、③④⑤⑦は大学組織・大学経営に関して、⑥は学会等に関しての問題提起と位置付けられるだろう。FDそのものの課題に焦点を絞った場合、やはり一番大きな問題となるのは、①や②である。FDが奏功するためには、教員や社会のニーズを満たしているのかを恒常的に検証する必要がある。

FDの研修テーマに関する質問紙調査を実施した城間ほか(2013)によると、希望する研修テーマとして、「学習に関する理論」「講義のための話し方」「コミュニケーション能力の育成」などが希望テーマとして上位に位置していた(もちろん、大学規模や学部による違いは見られるが)。こうした調査によって、FDを受講する教員が希望するテーマを吸い上げるこ

とは、その実効性を担保する上で一定の意義が認められる。しかしながら、城間ほかの研究に限らず、こうした質問紙調査の限界として、質問者が想定した選択肢の中で機能を表明せざるを得ない。また、様々な学問分野や所属大学を背景とした教員に対する質問紙調査であるゆえに、講義の内容ではなく、講義の方法に焦点化せざるを得ない。そのため、FD というとどうしても、教育方法に関する学習会という印象を抱きがちである。しかしながら、コンテンツ=教育内容を無視した教育方法は、たとえそれがいくら先進的なものであっても、それを実際の授業に適用したとき画餅に帰しかねない。FD として、学生に教授する内容=コンテンツにどこまで踏み込むのかは、依然、FD にまつわる課題として残っている。

この点は、様々な FD の定義においても、微妙な食い違いが見られる。2005 年に公表された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、FD の定義につき次のように定めている。

教員が授業内容・方法を改善し向上するための組織的な取組の総称。(中略)具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。

同様の定義が、「狭義の FD」として、有本(2005)にもみられる。

狭義の FD は主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる。(中略)教育に関する FD は総論的には教育の規範構造、内容(専門教育と教養教育)、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する。

一方、絹川(2004)では、教育目標が不明確なこと、カリキュラム論が欠如していること、一般教育と専門教育の分離、教育と研究の乖離など、現代の大学にかかわる問題点をあげ、こうした問題を克服するために FD が機能することを主張している。その具体的な方策として、「教員の教育技法を改善するための支援プログラム」「カリキュラム開発」「学習支援システムの開発」「アセスメント」(317-318 頁)など具体的な活動内容を 13 列挙しつつも、教育内容に関する言及は特にみられない。

一般的に大学に身を置く者の感覚として、FD というと、教育方法や教育技術、学生支援に関する講演会や研究会などが中心で、学問そのものの内容や教育として教授すべき内容

に踏み込んだものは少ないように感じられる<sup>(4)</sup>。しなしながら、先に掲げた中教審や有本(2005)の定義に見られるように、FD は決して教育内容を軽視するものではない。渡邊(2016)は、FD に関し、次のように述べている。

faculty が自ら価値を共有し一体となって学生の教育に取り組みためには何が必要か？そのためにはさまざまなツールの開発・普及も必要であろうが、根本のところはやはり、身分たちの向き合う学生が 4 年(ないし 6 年)を通じて何を学ぶか(何を学んだ者に学位を認定するか)、その点での共通了解を - 各人の専門のエゴを超えて - 形成しうるかどうかだろう(230 頁)

なぜ FD は教育方法の勉強会や学習支援ツールの開発へと傾斜しているのだろうか。その理由のひとつとして、絹川(2004)でも言及されている、学問の専門分化、細分化という点あげられる。自らの研究に基づいた成果を教育として学生に還元するという伝統的な大学教授職モデルにおいては、自らの研究活動が教育内容へと直結することになる。したがって、研究内容が細分化され専門分化されるほど、その教育内容も分化していくことになる。同じ学部学科・講座に属する教員であっても、同僚の教員の研究について全くわからないということも珍しい話ではないだろう。こうして教育内容の共通性、教育知識に関する共有知が失われると、ひとつの大学でマスを対象とした教育内容に関する FD は多くの教員にとって興味の対象外となってしまう。一方で、学士課程答申でも指摘されていたように、分野別 FD は未発達の状態である。

しかしながら、何を学ぶべきなのか、という教育知識の内容の問題は、高等教育を含め教育のあり方と密接に結びついている。特に、現代の大学においては DP(Diploma Policy)や CP(Curriculum Policy)を明文化・公表することが課されており、それらのポリシーを達成することが大学教育の使命である。そのために、教員の職能開発を目指した FD に取り組まれることになる。したがって、「教育知識の内容の問題」すなわち「何を学ぶのか」は、教育の質的向上を問う FD においても避けて通れない課題である。この点をカリキュラムの社会学的研究の系譜にのっって確認する。

## 2. 教育知識の社会的構築性

教育社会学におけるカリキュラム観としては、いわゆる社会的構築主義に立脚し、知識としてのカリキュラムの存立そのものや伝達のあり方を問う考え方がひとつの柱として存在する。すなわち、「教育知識の選択・配分・伝達それじたいが、何のために、誰のために、機能しているのか、学校は何のために、誰のために存在しているのか、といった問題」（柴野 1996 26 頁）を追究する。大学のカリキュラムも例外ではなく、様々な社会的諸力の中で特定の知識が「教えるべきもの」「学ぶべきもの」として組織化され、配列され、伝達されていく。同時に、社会や文化の変動の中で、教育知識の構成原理自体も流動する。カリキュラムについて考えることは、どのような知識を何のために教授する必要があるのか、という問いをそもそも含んでいるわけである。

変化が乏しく、先達より継承されてきた知識や技術が現時点でも通用するような社会においては、知識の構築性を問うことにそれほどの実践的意味はない。一方で、社会の構造変化が激しく、また恒常的に知識や技術が更新される社会においては、「何が必要な知識なのか」「それを必要と求めているのはどういった力なのか」「何のためにその知識を教授する必要があるのか」といった疑問が常に問い直される。いわば、カリキュラムの知識社会的視点に立脚して、大学教育の教育内容につき批判的に検証する作業が恒常的に求められるわけである。そのための方法として FD は大きな役割を果たすことになる。

先程、日本の FD が教育内容についてあまり扱わない理由として学問の細分化という点を挙げたが、同時に伝統的な学問分類に基づく閉鎖性の強さという点も挙げられるだろう。現在では学際性やテーマ性を強調する学部等も増えてきているが、基本的に日本の大学制度は明治期に輸入された学問の分類に従って学部が構成され、学部間の垣根はいまだに高いものがある。そうすると、各学部や各学問の中で継承されてきた知を次世代に継承するという色彩が強くなり、知を取り巻く状況の変動に伴う、知そのもののスクラップ&ビルドという志向が弱くなる。先述した、変化の乏しい伝統社会のような様相を呈するわけである。そのため、FD においても、教育知識そのものを問うという視点は弱かったのかもしれない。

しかしながら、社会構造や社会環境の変化は確実に知の組み換えを要求する。それは単に、時代の変化に伴ってそれぞれの専門分野の中で新しい知識や技術を獲得するという要求を意味するわけではない。これまで等閑視されてきたような知識や能力の重要性を喚起したり、大学教授職として共通に知っておくべき知識や能力を提起したりする。たとえば、AI 化の進展は現在、様々な未来予想図を伴って語られる言説のひとつとなっているが、様々な言説の共通項として言えることは、AI にはできない能力を人間が身につけなければならない、

というものである(批判的思考力、コミュニケーション能力、読解力など)。結局のところこれらの諸能力は、これまでの教育言説の中でも繰り返しその重要性が提起されてきたものであり、AI化という社会変動に伴って、そうした能力を養成する教育知識の重要性が再浮上したものだといえるだろう。

そうした中で、現在、全世界的にあらゆるステークホルダーを巻き込んで、教育内容としての重要性が喚起されているのが、SDGsに関する知識や志向性、問題解決能力を涵養することである。大学教育にとってなぜSDGsは必要なのか、大学教員はSDGsにどのようにかわれるのか/かわるべきなのか、そのためにはFDとしてどのような課題が存在するのか、第4節でこれらの確認をしたうえで、第5節でバルト海沿岸地域の大学の取組みを参考に、日本のFDの課題を考察する。

### 3. SDGsと大学

2015年から2030年までの世界の開発枠組みを定めたSDGsは、現在、国際開発の重要な基準・指針として機能している。2000年から2015年まで実施されたミレニアム開発目標(MDGs)の後継の世界の目標と位置付けられており、17のゴール、169のターゲットから構成されている。17のゴールは、People、Planet、Prosperity、Peace、およびPartnershipsの五つの「P」に分類可能であり、様々な分野を包括的にカバーしている(国際連合広報センター 2020)。

SDGsが生まれ、現在これほど注目されている背景として、次のような点が指摘できる。①諸種の環境保護計画と統合したことで、貧困や飢餓からの解放だけでなく、国際開発における環境保全の重要性が格段に大きくなった。②国際開発を発展途上国だけの問題とみなすのではなく、先進国と発展途上国との関係性の問題、さらに先進国内部の問題とみなす課題と位置付けた。たとえば、衛生的な水の確保などは日本ではほぼ達成されているが、ジェンダー平等の達成、格差の是正などでは、SDGsの目標を十分に満たしていないことになる。③世界中のあらゆるステークホルダーに問題解決への志向と行動を求めている。このような特徴から、日本の大学にとってもSDGsは、現在、規範化されたひとつの教育知識になりつつあるといえるだろう。

まず、環境問題と国際開発の問題とが統合されたことで、SDGsはあらゆる学問分野との協働なしでは達成しえないものである。これまで国際開発というと、国際政治学や国際法学、

開発経済学などが主に取り組んできたが、SDGs の目標達成のためには、理学や工学の諸分野のかかわりが欠かせない。つまり、人文社会科学と自然科学との垣根を超えて解決すべき課題ということになる。その点で、大学や学部の専門性を超えて、「研究機関」としてのすべての大学がかかわっている問題といえるだろう。大学での研究は多種多様であり、SDGs のすべてのゴールは、何らかの形で大学の研究と関わり得る (SDSN 2017)。

同時に、「教育機関」としての大学としても、SDGs はすべての大学に関係しているといえることができる。大学は、ゴール 4 の教育・生涯学習に直接的に貢献するものである。また、学卒後の進路は大学や学部によって様々であるが、政府、自治体、企業、学校、病院、NPO や NGO などあらゆるステークホルダーが SDGs の達成に向けた役割を期待されていることにかんがみれば、学卒後の進路にかかわらず、SDGs は大学において教授されるべき教育知のひとつと位置付けられる。つまり、SDGs が現在の、あるいはこれからの世界に向けての規範的な知のひとつとするならば、それを教授する役割が、大学をはじめとして学校には求められることになる。

むしろ、先述した知識の社会的構築性という点にかんがみれば、SDGs という知も、現代という時代の制約の中で、様々な諸力のせめぎあいが生み出した、ひとつの知の形態に過ぎない。しかしながら、それをスクラップし、新たな知へと組み替えるのもまた、知の役割である。そのためには、SDGs とはどのような知なのかをわれわれ自身を知る必要がある。ことに、SDGs に関して重要な役割を担う大学においてはそうである。その意味で、SDGs と FD は密接不可分の関係にあるといえるだろう。しかしながら、先述したように、現在の FD において、教育知識そのものが取り上げられることはあまりない。ここに、日本の FD が抱える課題のひとつを見出すことができる。

#### 4. バルト海大学プログラムからの示唆

本章では、バルト海周辺国およびその他関係国での持続可能な開発のための教育(ESD)の取り組みである、バルト海大学プログラム(Baltic University Programme 以下、BUP とする)について報告し、いくつかの示唆を提示する。SDGs に教育という分野から貢献するにあたり、最も根幹となる取り組みのひとつは、ESD である。ゴール 4 のターゲット 7 には、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにすることが謳われている。ESD は、初等・中等教育のみでなく、高等教育および生涯

学習も対象となる。

BUP に関し、日本語では、リンドロース(2001)による報告があるが、これらは 2000 年代初頭までの状況に関するものであり、その後の展開については報告されていない。

#### 4. 1. BUP の背景

バルト海は、スウェーデン、フィンランド、ロシア、エストニア、ラトビア、リトアニア、ポーランド、ドイツ、およびデンマークの 9 か国に囲まれた海域である。デンマークとスウェーデンの間の海峡を通してしか外海に接していない閉鎖的の海域であり、海水が滞留しやすい。それゆえ、汚染物質も滞留しやすく、特に 70 年代には、水質汚染や富栄養化が深刻な問題となった。様々な取り組みにより状況は改善しているが、バルト海域の持続的な管理や開発は、過去のものではなく、現在進行形の課題である(WWF 2019)。

BUP とは、このバルト海地域および周辺の関係国において、持続可能な開発に向けた地域間協力をサポートし推進し、また、大学および高等教育機関の間での連携を発達させ維持することを目的としたネットワークである。2018 年 1 月現在で、77 の大学・高等教育機関が会員となっており、230 あまりの大学・高等教育機関と連携している。事務局はスウェーデンのウプサラ大学に設置されている。

BUP は、1991 年、つまり、ソビエト連邦が崩壊した年に開始されている。この体制転換により、旧ソ連を構成していた国々を巻き込んだバルト海地域の連携が可能となった。

当時は、バルト海の環境やより広い持続可能性について学ぶためのリソースが限られていた。それゆえ、地域内の研究者が協力し、後述のように様々な教材・コースを開発した。特に、応用科学系の大学のサイエンティストの貢献が大きかった。

BUP は、より広い文脈での地域間協力の一環でもある。1992 年の地球サミットにおいて、「環境と開発に関するリオ宣言」(いわゆる「アジェンダ 21」)が採択されたところ、これを地域レベルのアクションプランに落とし込んだ「バルト海域アジェンダ 21」が 1996 年に関係国で採択された。しかし、これには教育への言及がなされていなかったため、2002 年に、地域の全ての教育機関に ESD を織り込むことを目的としたアクションプランである「バルト 21E」が採択された。BUP は、このような、バルト海における持続可能な開発に向けた地域アクションプランの、高等教育分野における取り組みという位置づけの中で、展開してきた。現在では、バルト海諸国理事会 (CBSS) の高等教育分野上の戦略パートナーという位置づけもある。



このように、バルト海および周辺地域の持続可能な開発という共通の課題によって、ESD、教育・研究の国際化、および（西側・東側の連携という政治的命題も含んだ）地域間協力が、一体的に可能となる。ここでいう「バルト海」は、単なる一地域ではなく、ESD および教育の地域間協力・国際化のためのプラットフォームであると理解することができる。

#### 4. 2. BUP のコース内容

BUP には、学生、博士学生、および教員を対象に、様々な種別のコース・活動がある。過去 25 年間あまりにわたり、域内の教育・研究関係者により開発されてきたものである。全ての教育モジュールは、持続可能な開発に係る諸側面を対象としている。各コースには、ECTS(ヨーロッパ単位互換制度)での単位数が設定されている。EU では、域内での学生の移動の自由を保障するボローニャ・プロセスにより、大学制度の均一化が進んでいるが（平手 2016）、BUP もその影響を受けていると言える。

学部生用の”Sustainable Development Course” は、持続可能性について包括的に学習することができる、重要なコースである。オンラインで資料が公開されている(BUP 2019)。持続可能性に関する背景、エネルギー・気候、資源循環、都市化、生産と消費、農林業、移動・交通、福祉・ライフスタイル、政治・民主主義、経済など、様々な分野を包括的に網羅している。終盤に、「変革」に関する諸側面と、そのための「教育」の役割・意義が配置されている。Web 上では、テーマに関する簡単な説明のあと、レベルに合わせて、自主学习用のリンクが貼られている。各分野の専門家から見ると、それほど専門的な内容を扱っているわけではないとも感じられるが、学部生レベルの学習を包括的に行える資料が英語で用意されていることの意義は大きい。「変革」に関する理論では、システム思考やデザイン思考など、昨今の SDGs での議論と通じる内容を確認することができる。

また、特徴的な取り組みが、SAIL コース(セイリングと”Sustainability Applied in International Learning”の頭文字をかけている)である。1~2 週間程度、30 名程度の各国からの参加者が、協働でセイリングを行いつつ、持続可能な開発の分野のレクチャーを受けたり、ディスカッションを行ったりする。身体的な経験を通して、個人の内面の発達を促し、また、自然への畏敬の念、責任のあるマネジメントの重要性、チームのアドバンテージなどに気づくことができるものであり、BUP の中でも人気の高いコースであるとのことである。学生用コースと教員用コースの 2 種類が用意されている。

#### 4. 3. BUPによる大学教員の学び

BUPは、学生だけでなく大学教員も学習者として扱っている。大学の教員は、とすれば、博士課程までのトレーニングを通して自分が得た専門性に強く囚われがちであり、持続可能性を意識して、既存の自分の教育方法や行動パターンを変化させるといったことから、最も遠い存在である可能性もある。それゆえ、大学教員に対し、ESDの観点からの学習機会が用意されていることは、非常に意義深いと考えられる。

以下では、2018年から2019年にかけて実施された、“BUP Teachers Course 2018-2019: Education for Sustainable Development (ESD) in Higher Education”に焦点を当てる。参加者は21名であり、バルト海域およびその周辺国の大学から参加していた。ポーランドからの参加者が約半数を占めていた。フィンランドのオーボ・アカデミー大学が中心となってコーディネートを実施していた。

表1は、同コースの構成である。まず、サイクル1、つまり参加者が顔合わせする前の段階で、Moodleを通して、持続可能性の概念、SDGs、気候変動問題などに関し、eラーニングのコースを受講する。また、「チェンジ・プロジェクト」について立案する。これは、各教員の勤務大学で、新規の科目を設立する、既存の科目に統合する、あるいはその他の正課教育外の手法で、ESDを推進するための方策を考え、実施するという、「変革」のためのプロジェクトである。この段階で、Moodleのフォーラム機能を用いて、互いのチェンジ・プロジェクトの案に対し、コメントをし合い、ピアラーニングを行う。

サイクル2のワークショップ1で、この段階で初めて参加者とコース担当教員・コーディネーターは顔合わせをする。ワークショップの内容は、ESDの概念や方法論、特にデザイン思考に関する内容が中心となっていた。その後、サイクル3で、各勤務大学で、自分のチェンジ・プロジェクトの案を温める。

筆者らは、2019年3月6日に実施された、サイクル4のワークショップ2の初日に参加する機会を得た。SDGsの時代において、教育への投資は、最大の効力を発揮する投資であることがまず述べられた。他方、SDGsの本質は、既存の社会システムの「変革」であり、教育からそのような変革を起こすことはできるのか、といった問いも投げかけられた。その上で、情報通信技術やAIの進展などによって、人間が行う「仕事」は根本的に変わっていく、しかし、それを予測することはできない、教育ができるのは、どのように生徒・学生を予測できない未来に備えさせるかである、といった、近い未来に予測される変化と教育のあり方について解説があった。また、気候変動や持続可能な消費の分野を中心に、バックキャ

スティングなど、SDGsに関連する諸要素についての解説がなされた。アルビン・トフラーの、“The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn” という言葉が紹介され、これまでの自分の常識・やり方や、資本主義社会における常識・システムを学びほぐし(unlearn)、オルタナティブなやり方を学び直す(relearn)することの重要性が強調された。

表1 BUP Teachers Course 2018-2019の構成

サイクル	内容	時期
1	Moodle 上での e ラーニング (持続可能性、SDGs などについて) チェンジ・プロジェクトの立案	2018 年 9 月～10 月の 1 か月間
2	ワークショップ 1 持続可能な開発と ESD の方法論について チェンジ・プロジェクトの計画に関する発表と今後の 発展について	2018 年 10 月 27 日～ 30 日 ポーランド・ウヅ市
3	各自の勤務大学で、チェンジ・プロジェクトを温める。 プロジェクトに関するプレゼンテーション (実施計 画、教授・学習法など) の準備	2018 年 11 月～2019 年 2 月
4	ワークショップ 2 批判的省察および発表、報告、ピアラーニング チェンジ・プロジェクトを今後どう進めるかについて のディスカッション	2019 年 3 月 6 日～8 日 エストニア・タリン市
5	各自の勤務大学でチェンジ・プロジェクトを実施	

その後、グレタ・トゥーンベリにより開始されたクライメート・ストライキ(政府が気候変動に対して実効的な対策をとることを求め、毎週金曜日に学校に行かず、デモなどの抗議活動を行うもの。2018 年 12 月の COP24 での彼女自身による演説を契機に、全世界に広がっている)の事例を元に、個人のアクションからソーシャル・インパクトに繋がるような変革の起こし方についての議論が行われた。参加者から様々な意見が出され、例えば、そういうデモをする若者は、少しでもスマホをやめたり、クーラーをやめたりといったライフチェンジをしたのだろうかという、批判的な見方も提出された。これに対し、さらに様々な意見が出され、活発な議論が行われた。この討議のプロセスでは、例えば、自分をまず変革することこそが重要であり、自分がきちんとしていない者は他のことに何か言う資格はないと考えるか否か、また、結局のところ今の便利な生活を捨て去り、我慢することによってしか持続可能性の実現はできないと考えるか否かなど、様々な価値観の違いが、対話を通して顕

在化していた。そして、対話を通して、自分の既存の認識・価値観が相対化されていくという、学びのプロセスが、常に起こっていたように観察された。

その後、チェンジ・プロジェクトへの取り組みによって、自分はどのような価値を創造したのか、するののかについて、内省が行われた。これは、「価値」をいくつかのタイプに分類し、自分のチェンジ・プロジェクトがどのような価値を持つものかを考察する、バリュー・クリエーション・ストーリーの作成である。講師が分類用に提示していた価値は、以下の五つである。誰かへの何かの提供よりも、取り組みを行うことによる自分自身の変化に主眼が置かれていると言える。

- (1) **Immediate value**: 新たな知識を得た、新しいパートナーや関係性ができたなど、即時的に自分が得たもの
- (2) **Potential value**: 新たなものの見方、ESD コミュニティで協働する能力など、より潜在的なレベルで自分が得たもの
- (3) **Applied value**: 授業実践の変化、学内でのマネジメントの実践の変化など、実務に応用的に反映される変化
- (4) **Realised value**: (3 の **Applied value** の変化を通して実現される)総合的なパフォーマンスの改善
- (5) **Reframing value**: 「成功」の定義の変化、ゴール、戦略、価値観など自分がこれまで自明としてきたもの自体の変化

例えば、自分の大学で持続可能な開発に関する科目を立ち上げる、というプロジェクトを計画している参加者の場合、**Potential value** として、なぜその科目が学生にとって重要かを説明する能力の向上を挙げていた。

このワークショップの終了後、サイクル 5(表 1)として、参加者は、各自の勤務大学に戻り、実際に自分の考えたチェンジ・プロジェクトに取り組んでいくとのことであった。

全体的に、日本の 2020 年教育改革を語る際などに参照される、今後の世界の変化に伴う、求められる資質・能力の変化と、その中での教育の役割・方向性という枠組みを踏襲しており、それに、SDGs という要素が加わっている形であった。また、各人の対話を通して、自分の既存の認識・価値観が相対化されていくという、学びのプロセスが、常に起こっていたように観察された。

この Teachers Course は、2018-19 年度で 2 年目とのことである。それ以前は、Teachers Conference という、1~2 日のみ集まって発表を行いあう活動を行っていたが、半年間というより長期間のプロセスを通して、各人の内省・変革が起こりやすい設計に変更したとのことであった。

他方で、参加者の学習成果のアセスメントは、現状は、体系的には行っていないとのことであった。実際には、チェンジ・プロジェクトで考えたことを、どの程度、勤務大学で実践できるかという点が重要なのであり、今後、リユニオンの形で、事後フォローアップを行なっていったとのことであった。

## 5. 考察

以上、バルト海プログラムの概要や役割について紹介した。最後に、本事例の特徴をまとめるとともに、そこから導き出される日本の FD の課題について考察する。

第 1 に、BUP は厳密には一大学機関の中での FD ではないが、バルト海をプラットフォームとして、持続可能な開発の観点から、大学教員の学びに貢献しているという点である。特に、SDGs の実現という視点を明確に有し、そのために、既存の自分の価値観ややり方を変え、ひいては高等教育や社会を変えていこうという「変革」の観点が強調されている。先に述べたように、日本の FD においては、教育方法に傾斜し、学生に何を教えるのか、という視点が希薄である。FD を通して、教育知のどこを更新し、教員や大学、ひいては社会そのものの「変革」を目指すのか、視点を明確化することが重要である。

第 2 に、BUP の取組みは、FD そのものの教育方法という点でも示唆に富む。第 4 節で紹介したように、BUP では、e ラーニングの手法での自主学習と、対面での学習機会をうまく組み合わせた設計で実施されていた。教育における ICT の活用は長年謳われているが、学生に対する授業だけではなく、FD においても、ICT を活用しつつ、対面学習やワークショップ、自主学習などをどのように組み合わせて運営するのか、その教育方法の改善が課題としてあげられる。

第 3 に、BUP は、バルト海沿岸諸国の地域協力の一部という位置付けゆえに、大学を超えて協力し合うという体制になっている。日本でも、地域内、あるいは地域を超えた FD に関する大学間コンソーシアムなどがみられるが、実際にそうしたコンソーシアムが地域や日本の課題の解決にとってどのような教育知を提供しているのか、その効果の検証が十分

になされているとは言い難い。SDGs は一大学という垣根を超えた地球的な課題である。SDGs の実現において、それぞれの大学の知的資源を活用するという点で、FD に関する地域間、国際間の大学の協働は不可欠といえるだろう。

## 注

(1)たとえば、九州地方の国立大学で過去 2 年間に実施された FD のテーマを見ると、「授業での ICT 活用に関する研修」「アクティブラーニング型授業開発、国内の動向」「大学院英語講義のための FD 講習会」「対話的な学びとプログラミング教育」「自己調整学修と教学 IR」「アクティブ・ラーニング型授業としてのワークショップ技法」「学習環境デザイン論」「本学における学生支援の実際」「科学コミュニケーションの観点からの大学院生アウトリーチ教育」「本学でのアクティブラーニング型学習環境の活用について」「2018 年著作権法改正と教材共有」「本学における教育質保証に関する取組状況について」など、教育方法、教育技術のテーマに傾斜していることがよくわかる。

## 参考文献

- 有本章 2005 『大学教授職と FD』東信堂
- 絹川正吉 2004 「大学教員の意識改革と実践－FD の論理と実際－」絹川正吉・館昭編著『学士課程教育の改革』東信堂 311-335 頁
- 国際連合広報センター 2020 「持続可能な開発目標 (SDGs) - 2030 アジェンダ」  
[https://www.unic.or.jp/activities/economic\\_social\\_development/sustainable\\_development/2030agenda/](https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/) (2020 年 2 月 9 日閲覧)
- 柴野昌山 1996 「教育知識の組織化・配分・伝達－カリキュラム社会学の視点－」『カリキュラム研究』第 5 号 21-30 頁
- 城間祥子ほか 2013 「大学・短大・高専教員の研修ニーズと FD の課題」『大学教育研究ジャーナル』第 10 号 67-79 頁
- 平手友彦 2016 「エラスムス計画からボローニャ・プロセスあるいはエラスムス - 知識基盤経済の中の高等教育 -」広島大学大学院総合科学研究科編『世界の高等教育の改革と教養教育－フンボルトの悪夢 - 』丸善出版株式会社 2 - 12 頁
- リンドロース, パウラ 2011 「国内協力から国際協力へ－バルト海沿岸地域を例にして」フィンランド教育省, タイナ・カイヴォラ, リーサ・ローヴェーデル編著『フィンランド

の高等教育 ESD への挑戦—持続可能な社会のために』明石書店 158-165 頁

渡邊浩一 2016 「FD(Faculty Development)と GE(General Education)—教員集団の自己組織化の原理とは何か?—」『大学コンソーシアム京都 第 21 回 FD フォーラム報告集』230-235 頁

BUP 2019 Sustainable Development Course.

<http://www2.balticuniv.uu.se/bup-3/introduction/contents-of-the-sustainable-development-course> (2020 年 2 月 25 日閲覧)

SDSN 2017 『大学で SDGs に取り組む: 大学、高等教育機関、アカデミアセクターへのガイド』

[https://www.okayama-u.ac.jp/up\\_load\\_files/sdgs/University-SDG-Guide\\_web\\_JP.pdf](https://www.okayama-u.ac.jp/up_load_files/sdgs/University-SDG-Guide_web_JP.pdf)  
(2020 年 2 月 9 日閲覧)

WWF 2019 Threats to the Baltic Sea.

[http://wwf.panda.org/knowledge\\_hub/where\\_we\\_work/baltic/threats/](http://wwf.panda.org/knowledge_hub/where_we_work/baltic/threats/) (2019 年 11 月 27 日閲覧)