

# 「知の生産」の視点から見る SDGs と大学

(2021年12月23日 受理)

大田 真彦<sup>\*1</sup>, 東野 充成<sup>\*1</sup>

## The SDGs and universities in terms of “production of knowledge”

(Received December 23, 2021)

Masahiko OTA, Mitsunari HIGASHINO

This article summarizes issues related to the SDGs and universities, and then examines what universities' contributions to the SDGs should be in terms of “production of knowledge.” Although a number of universities have been implementing various initiatives related to the SDGs, from the viewpoint of educational sociology, the most fundamental function of universities is production of knowledge. Hence, universities' contributions to the SDGs could be understood as a question of how and to whom universities are to deliver or to service with the knowledge produced. In this context, the SDGs should be regarded as a normative knowledge to be taught and researched. It would be desirable to integrate elements of sustainability in the university curricula and to transform academic staff into producers of knowledge about sustainability.

### 1. SDGsの理念と仕組み

2015年9月の国連総会で採択された持続可能な開発目標（SDGs）は、昨今、急速に人口に膾炙している。日本でも、政府、市民社会組織、企業、学校などをはじめとして、認知度が高まっている。

SDGsは、2015年から2030年の期間に、世界が達成すべき目標である。17のゴールの下に、より詳細な内容である169のターゲットが配置されている。また、これらターゲットを測定するために、232のインディケータ（指標）が設定されている。

SDGsは、「誰一人取り残さない（no one left behind）」という理念を掲げている。これは、SDGsの前身であるミレニアム開発目標（MDGs）において、発展途上国の人間開発で様々な進展はみられたものの、依然として7億人以上の人口が極度の貧困下にあるという事実を踏まえている。また、先進国においても、相対的貧困の問題がある。実

---

<sup>\*1</sup>九州工業大学 教養教育院

際に可能かどうかは議論が分かれるが、少なくともSDGsは、社会的な脆弱層を含め、世界中の全ての者を対象とし、持続可能性を追求するというメッセージを発している。

また、もう一つ重要な理念が「変革 (transformation)」である。SDGsは、条約や協定といった法的拘束力のある義務ではない。蟹江 (2017) は、SDGsを、「目標を通じたガバナンス」であるとしている。従来は (あるいは現在でも)、国際的な問題への対応は、軍縮などの特定問題領域に関する、条約や協定といった国際法的枠組みに依拠する、「ルール形成を通じたガバナンス」が中心であった。これに対して、SDGsに代表される目標を通じたガバナンスは、まず、高い目標、つまり、未来のある時点での「あるべき姿」を掲げる (【図1】)。SDGsに掲げられている内容は、2030年までに世界が達成すべきあるべき姿に他ならない。蟹江 (2020) は、「未来の世界のかたち」という表現を用いている。この目標は、非常に野心的なものであり、普通にやっていると、つまり既存の社会制度やシステムにおいては、実現不可能な内容である。SDGsの各項目も、現状の延長線上では実現不可能なことがほとんどである。

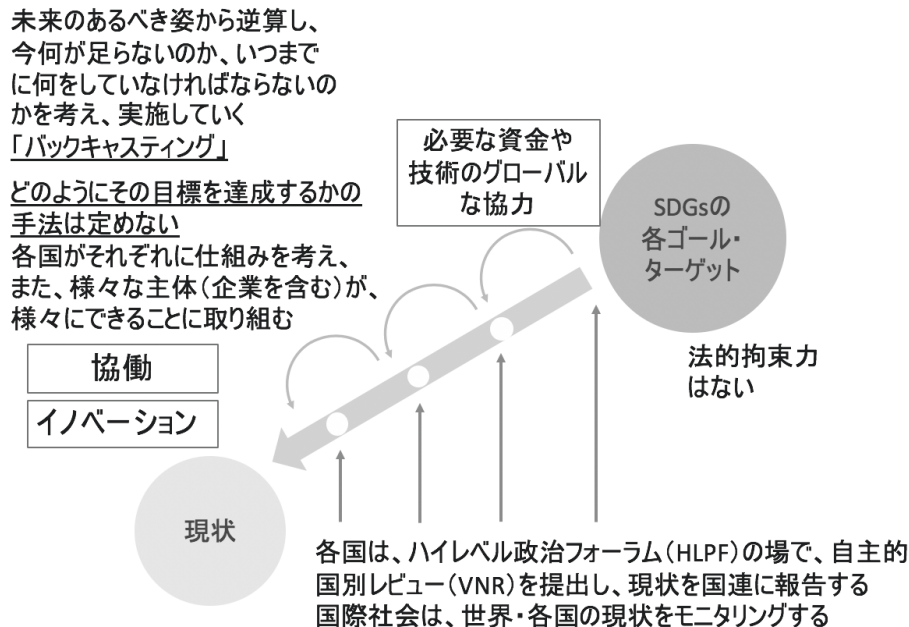
そのような不可能な目標を敢えて掲げることにより、必要な「変革」を世界規模で起こそうとするのがSDGsと捉えられる。例えば、「地球の平均気温の上昇を、産業革命以前に比べ2℃未満に抑える」(パリ協定) ためには、既存の社会経済システムにおける省エネの努力のみでは完全に不可能であり、それゆえ、化石燃料に依存した既存の社会経済システムを、「脱炭素化」という形で、根本的に変革する必要がある。SDGsには、既存の世界のシステムの変革という概念が根幹にある。SDGsの採択文書の正式な名称は、“Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development”である。

そして、あるべき姿から逆算し、いつまでにどのようなことを行わないといけないか、どの程度変革が起こっていないといけないかを考え、それを実施していく、「バックキャスト」アプローチが、必要とされている。これは、現状でできることを積み重ねて、そして結果として達成できたことをよしとする、「フォアキャスト」アプローチの対極にある。

どのようにその目標を達成していくかの手法は、具体的には規定せず、各国がそれぞれに仕組みを考え、また、様々な主体が、様々な協働し、社会的・技術的イノベーションを狙いながら、活動を行うことが想定されている。SDGsの内容は、一人では、一団体では、一か国では、実現できないものばかりである。それゆえ、様々なリソースをもった主体が協働で、課題の解決に取り組み必要がある。グローバルな協力により、必要な資金や技術の流れを確保することも必須である。

「目標を通じたガバナンス」には、測定・報告・検証を通し、現状および今後の方向性を確認し、また、コミットメントを確保していく仕組みが必要である。SDGsの場合、

国際社会が進捗状況をレビューし、モニタリングする場である、国連のハイレベル政治フォーラム（HLPF）の場で、各国が、自主的国別レビュー（VNR）という形で現状を報告する形になる。



【図1】SDGsの仕組み（蟹江2017をもとに筆者作成）

以上がSDGsの理念と仕組みの概要であるが、教育は、SDGsの極めて重要な構成要素の一つである。ゴール4に位置づけられているが、単なるゴールの一つにとどまらず、全てのゴールの根幹に位置するという見方も可能である（芦田2019）。SDGsの前身のMDGsでは、発展途上国の人間開発が主眼であったため、教育に関する事項は、初等・中等教育が中心であったが、SDGsには、高等教育に関する項目も含まれている。

高等教育の中心である大学とSDGsの関係性については、後述のように、大学での実践事例の報告は多い。しかし、大学の機能の本質という観点から、教育社会学的に議論を行ったものは、管見の限りでは、手薄である。もちろん、高等教育への進学における階層の影響や格差の問題、高等教育におけるジェンダー間の不平等、エスニシティの教育の問題など、SDGsに関連する高等教育研究はテーマごとに多数産出されているが、大学という機関がSDGsにおいてどのように位置づけられるのか、という議論は緒についたばかりである。

そこで、本稿では、SDGsと大学についての論点を整理し、それを踏まえ、「知の生産」という観点から、SDGsの時代における大学の機能について論じる。

## 2. SDGsにおける教育

ゴール4は「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ことを掲げている。各ターゲットは【表1】のとおりである。なお、日本語では言及されないことが多いが、ゴール4は、いわゆる学校教育だけでなく、生涯学習を含む。

【表1】SDG ゴール4のターゲット

4.1	2030年までに、全ての子供が男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。
4.2	2030年までに、全ての子供が男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。
4.3	2030年までに、全ての人が男女の区別なく、手の届く質の高い技術教育・職業教育及び大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。
4.4	2030年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、働きがいのある人間らしい仕事及び起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。
4.5	2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子供など、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。
4.6	2030年までに、全ての若者及び大多数（男女ともに）の成人が、読み書き能力及び基本的計算能力を身に付けられるようにする。
4.7	2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、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。
4.a	子供、障害及びジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、全ての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする。
4.b	2020年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国、並びにアフリカ諸国を対象とした、職業訓練、情報通信技術（ICT）、技術・工学・科学プログラムなど、先進国及びその他の開発途上国における高等教育の奨学金の件数を全世界で大幅に増加させる。
4.c	2030年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国における教員研修のための国際協力などを通じて、質の高い教員の数を大幅に増加させる。

ターゲット4.1、4.2、4.5、および4.aを中心に、発展途上国の教育、特に初等・中等教育を、人間開発の一環として強化することを強調している。また、男女の区別なく、というジェンダーの観点も強調されている。SDGsの17のターゲットはすべて有機的に

結びついており、教育は、貧困の撲滅や飢饉の終結といったその他のターゲットとも密接に関連している。UNESCO（2018）は、教育は人権であるという点、そして、他のベーシック・ヒューマン・ニーズに強く影響するという点を強調している。女子が初等中等教育を受けることにより、病気などに対する知識の獲得、早期の結婚や出産の予防、妊産婦死亡率の減少など多大な波及効果をもたらす。教育を受けていれば、抽象的なレベルで思考することが可能になり、食事の栄養、衛生、ワクチンなどの予防接種といったものが子どもにとって重要であると、理解することができるようになる。裏返せば、教育を受けていないと、それらが重要であるという概念・感覚が発生してこない。また、UNICEF（2016）によると、子どもが教育を受ける期間が1年延びるごとに、彼らが大人になってからの収入が約10パーセント増加し、国の若者による学校教育履修期間の平均が1年長くなるごとに、その国の貧困率は9パーセント低下するという。これらは、SDGsの達成にとって、発展途上国の初等・中等教育の普及がいかに重要かを示している。

高等教育に直接的に言及しているのは4.3と4.bである。間接的に4.4や4.5も関連していると言える。総じて、高等教育へのアクセスを、量・質ともに増加・改良するという内容となっている。また、各国の産業界からの期待もあるようである。ターゲット4.4は直接的に仕事についてのものであり、また、4.3と4.5はともに、職業訓練に関連している。教育は、働く者の知識や技能を向上させる側面があり、良質な労働力や起業的精神を持つ若者の創出に貢献する側面がある。

蟹江（2020）は、SDGsにおいては、教育の「量」から「質」への転換が重視されたことを指摘している。従前から、持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development）や万人のための教育（Education for All）は提唱され、実施されてきた。他方、初等教育を受ける人数が増えても、質の高い教師の数が限定的では、有効な教育は不可能である。また、入学率だけでなく、卒業率が重要であるし、また、学んだことを生かして、働きがいのある人間らしい仕事についたり起業したりできるようになることこそが重要である。それゆえ、MDGsと比較して、習熟度など、より教育の質に関連した内容となっている。

さらに、ターゲット4.7はSDGs全体を見回しても特殊である。持続可能な開発のための教育やグローバル・シチズンシップ教育などを通して、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。これは、SDGs全てに関連する項目であるとともに、SDGsが内包する規範やマインドを市民に普及・啓発することが求められており、言い換えれば、後述のように、SDGsはそれぞれのものが教育的に価値のある規範的な「知」として意味づけられているということである。



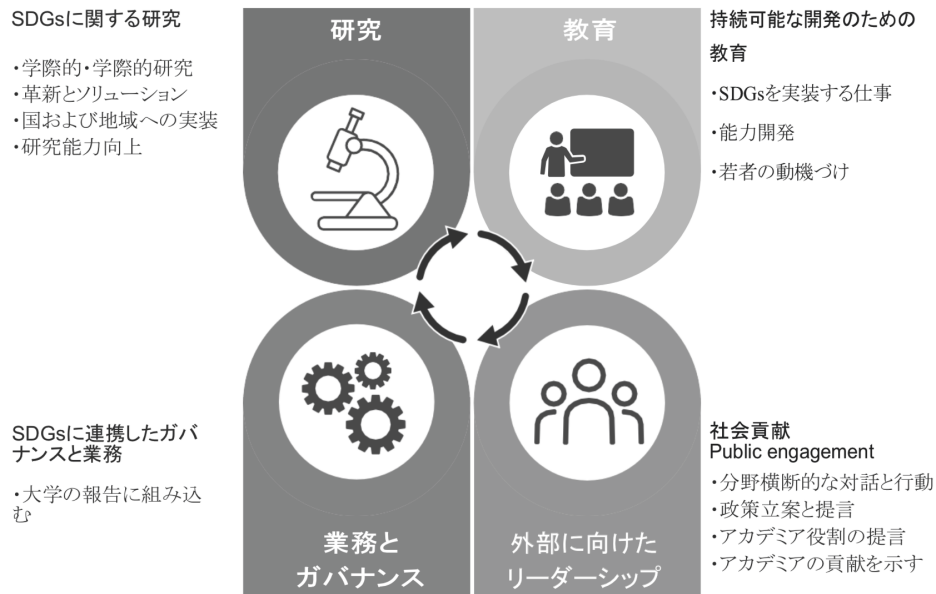
### 3. SDGsと大学についての論点

上述のように、大学に関しては、ターゲット4.3で言及されているが、高等教育そのものへのアクセスを確保することと、SDGs全体における大学の役割とは区別して考えるのが妥当と考える。本節では、既往文献から、SDGsと大学の役割についての論点を概観する。

SDSN (2017) では、【図2】のように、SDGsに果たす大学の役割として、教育・研究・社会貢献・ガバナンスという大学の4機能に基づいて、それぞれの分野においてどのようなことが大学として可能なかを示している。教育については、「SDGs (広く『持続可能な開発のための教育』) を理解し対処するための知識、スキル、動機づけを学生に提供する。SDGsへのソリューションを実装するための徹底的な学術的または職業的専門知識を提供する。すべてにアクセス可能で手ごろで包括的な教育を提供する。開発途上国の学生や専門家のための能力開発をもたらす。若者に、力を与え、動機づける」などの活動が述べられている。研究には、「伝統的な分野ごとのアプローチと、より新しい分野間連携や科学セクター外との連携かつ 持続可能な科学的アプローチの両方を通じ、国際社会によるSDGsの実施を支え、支援するために必要な知識、証拠ベース、解決策、技術、開発途上国が研究を実施し利用する能力開発をもたらす。SDGsソリューションを実装する革新的企業と協力して支援する。研究の多様性を向上させる。持続可能な開発研究のための学生教育など」の活動が挙げられている。ガバナンスは、「雇用、財政、キャンパスサービス、サポートサービス、施設、調達、人事、学生に関するガバナンス体制や運営方針、決定を通じて、SDGsの原則を実装する」ものである。社会貢献は、「SDGsの取り組みに対する市民参加と参加を強化する。分野横断的な対話と行動を開始し促進する。国レベルの実施における高等教育部門代表の確保。SDGsベースのポリシーを設計するのに役立つ。SDGsへのセクターコミットメントを実証する」ことを含んでいる。この見取り図は包括的な整理であり、SDGsと大学についての議論に大きな影響を与えている。

具体的に大学がSDGsに関連して何を行なっているのかは、日本の場合、各大学のホームページに加え、国連アカデミックインパクトJapan (2020)、SDGs media (2020)、東洋経済新報社 (2019, 2020) などが参考になる。オーストラリア・太平洋地域の事例は、先述のSDSN (2017) に紹介されている。

大学の取り組みは非常に多種多様であるが、以下のように傾向をまとめることができると思われる。第一に、大学で実施している研究を、SDGsへの貢献として提示するものである。これには、SDGs以前から各教員・研究室が取り組んできた研究を提示する



【図2】大学のSDGsへの貢献（SDSN 2017）

ものと、SDGsの観点から新たに研究の枠組みを強化したものに分けられる。前者の事例として、例えば、岡山大学は、気候変動に適応する植物の開発や地球規模の環境変化への対応といった分野で、農学・工学などの分野の各研究室で取り組んできた研究の知見を発信している。後者の事例として、東京大学は、「未来社会協創推進本部」を立ち上げ、SDGsを活用した未来社会ビジョンの観点から、学内の多様な活動を「見える化」した。また、特許化・社会実装、産学連携や独自、基金の構築などにも動いている。

第二に、地域ステークホルダーとの協働やソーシャル・プロジェクトである。例えば、金沢工業大学は、SDGs推進センターを立ち上げ、地方創生プロジェクトや学生+企業プロジェクトなど、地域や企業と協働し、社会実装まで視野に入れた活動を実施している。学生が主体となったプロジェクトは、その他、広島大学、立命館大学など、様々な大学で実施されている。また、慶應義塾大学の「キャンパスSDGs」に代表されるように、キャンパスを題材としたイニシアティブや、災害復興支援など、学外で学生が中心となるボランティア活動などが挙げられると思われる。教育と社会貢献のインターフェイスとも言える。

第三に、従来からあった持続可能な開発を軸に据えたコースやプログラムを提示する場合や、これらを新たに設置する場合がある。オーストラリアのジェームズクック大学やカーティン大学は、発展途上国への実践を中心にした大学院プログラムを提供している。また、長岡技術科学大学は、工学系高度化教育プログラムとして、「技学SDGインスティテュート」を立ち上げており、ユネスコチェアプログラムの認定を受けている。

最後に、正課カリキュラムを既存の教育改革をSDGsの観点から位置付け直す場合や、SDGsに関する知識を教授する科目を新たに設置する場合がある。前者は、国際基督教大学、創価大学、京都外国語大学などの事例があり、グローバル教育の文脈で、グローバル市民の育成を押し出す事例が含まれる。後者には様々なパターンがあるが、例えば、法政大学は、学部横断型の「SDGs科目群」を設置している。

以上、SDGsと大学の役割・活動について概観したが、基本的には、SDSN（2017）の分類のうち、特に研究と教育（地域との協働や学生プロジェクトを含む）を中心に、各大学がそれぞれ、貢献できることを行なっているという形と言えるだろう。これらはもちろん意義深いものであるが、本稿では、「知の生産」という視点からのSDGsと大学の関係性の検討を試みたい。

#### 4. 大学の機能

平成17年「我が国の高等教育の将来像（答申）」では、大学の機能として、下記の7つが提示されている。①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業時に養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）。この答申を基に、文部科学省はじめ政府は、その後、大学の機能別分化を打ち出した。ただし、これら7つの機能は、研究・教育・社会貢献という、従来から言われている大学の機能を細分化したものにすぎない。それぞれの大学の特性に応じて得手不得手はあるものの、大学そのものの機能とは何なのか明示したものとは言えない。また、SDSN（2017）の【図2】も、大学の機能の本質論に基づいた役割論として構成されているわけではない。大学の使命とは何なのか、その本義に基づいて、SDGsに果たす大学の役割についても位置付け直す必要がある。

その点で参考になるのが、Clark（1983 = 1994）の知見である。クラークは、高等教育組織を網羅的に整理・分析した上で、その使命を知識の生産と明確に定義している。こうした知見に依拠するならば、SDGsにおける大学の役割もおのずと見出されることになる。すなわち、知の生産を通したSDGsへの貢献、ということになる。研究、教育、社会貢献といった大学の機能論は、生産された知を誰に還元するのか、という対象論と捉えることが可能である。産出された知がアカデミズムや実務へと還元された場合、それが研究という役割であり、学生へと還元された場合それが教育ということになる。社会貢献に関しては、基本的には、知が社会一般に還元された場合、それを大学の社会貢献と捉えることができる。各種審議会などはその代表例である。



他方、昨今の、大学ないし学生が主体となり、一つのステークホルダーとして地域社会に関与するという形は、必ずしも知の生産という観点だけでは捉えられない場合もある。学生による緊急ボランティア活動などの場合、知の生産には該当しないと考えられる。しかし、教員や学生が、地域に密着して、様々なステークホルダーと、立案段階から協働して行う事業は、「知の共創」となり得る。研究者と社会が協働で立案段階からプロジェクトを作り上げる、昨今の超学際 (transdisciplinary) 研究は、その代表例と言える (近藤・大西 2021)。

大学の機能別分化論は、知の還元対象を誰に定めるのか、という対象設定の相違であり、知の生産という大学の本義自体を揺るがすものではないと考えられる。大学とSDGsの関係を考えるにあたって、この知の生産という観点を等閑視するべきではない。

## 5. コンピテンシー論と知識の社会的構築性

ここで、現代社会における知の生産について、知識の社会的構築性の観点から検討しておく。「21世紀は知識基盤社会である」とはすでに使い古された言い回しかもしれないが、現実にはこの観点から様々な「新しい能力」(松下2010)が提起されてきた。OECDのDeSeCoプログラムのキー・コンピテンシーをはじめ、PISAやPIAACが測定を目指すリテラシー、日本では文部科学省をはじめ厚生労働省や経済産業などが提唱する「生きる力」や就業基礎能力、社会人基礎力、学士力などである。これらは微妙に焦点化する能力は異なるが、基本的な認知能力を基盤として、問題解決などの知識の活用、チームワークなどのコミュニケーション能力、市民的责任・倫理などの社会参加への態度などを構成要素とする点で似通ったものである。そして、こうした構成要素を含むものをコンピテンシーと位置付け、その涵養を教育の役割と設定している。

しかしながら、こうしたコンピテンシー論が提起する能力像は、知識の社会的構築性そのものを問うわけではない。研究・教育されるべきとされる知識自体が、社会の諸力のせめぎあいの中で決定され配分される。教育社会学におけるカリキュラム研究では、「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)を追究するわけであるが、次々と提示されるコンピテンシー論は、知識の活用は訴えるものの、ではどのような知識を活用すべきなのか、規範的な解を提示するわけではない。知識の重要性が社会的な諸力の中で決定・配分されるとすれば、現代社会においてどのような知識を教授する必要があるのか、その規範的な問いがまずもって検討されるべき

である。

この点は、大学におけるファカルティ・ディベロップメント（FD）にもあらわれている。FDは大学における教育質保証の重要な構成要素の一つであるが、東野・大田（2020a）が指摘するように、教育方法の勉強会や学習支援ツールの開発・学習へと傾斜し、教育知そのものの軽視が見られる。同様の指摘は、下記の通り、渡邊（2016）にも見られるとおりである。

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む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、自分たちの向き合う学生が4年（ないしは6年）を通じて何を学ぶのか（何を学んだ者に学位を認定するのか）、その点での共通理解を－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）

つまり、知の生産を論じるにあたっては、知識、つまり何を教授/学習するべきか、という点を看過するべきではない。教授/学習する内容そのものが、社会的なせめぎ合いのなかで構築されるものであることを認識し、その上で、現代社会において必要な知識とは何なのかを、大学は規範的に検証する必要がある。

## 6. 共通知としてのSDGs：まとめにかえて

そして、筆者らの考えでは、SDGsないしその根幹の「持続可能性」は、大学が研究・教授すべき規範的知である。冒頭でも述べたように、SDGsが世界共通の開発枠組みとして大きな影響力を発揮するに至った理由として、SDGsのもつ包括性、つまり、17のターゲットが単独で存在するわけではなく、それぞれが有機的に連結していることが挙げられる。また、様々な環境保護計画と統合したことで、国際開発における環境保全の重要性が格段に高まったこと、国際開発を途上国だけの問題とみなすのではなく、先進国と途上国の関係性の問題として、また先進国内部の問題としてみなしたこと、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となども重要である。その理念は、「世界中の誰一人取り残さない」というSDGsの理念に表象されている。つまり、SDGsとは国際的な開発目標という意味以上に、現在の人類が共有すべき規範的な知という意味をもつ。様々なコンピテンシー論が問題解決学習の重要性を喚起するならば、現代の世界において何が問題なのかの認識が基盤として不可欠であるところ、SDGsないし持続可能性は、「共通知」という基盤となる。

もちろん、SDGsという知自体も、現代の社会の中で生まれた一つの知にすぎず、それ自体が批判的に検証され再構築されるべき対象である。しかし、先述したように、SDGsという知は現代社会において規範性を帯びているとともに、人々のコンピテンシーについても再考を促すものである。UNESCO (2017) では、持続可能な社会を形成するための8つのキー・コンピテンシーを提示している。その8つとは、システム思考コンピテンシー、予測コンピテンシー、規範的コンピテンシー、戦略的コンピテンシー、協働的コンピテンシー、批判的思考コンピテンシー、自己認識コンピテンシー、統合的問題解決コンピテンシーである。それぞれの具体的な内容についてはUNESCO (2017) に譲るが、このコンピテンシー論が他のコンピテンシー論と違うところは、持続可能な社会というあるべき社会像を明確にし、それに向けて必要な能力としてコンピテンシーを位置付けている点である。これに倣うならば、大学でどのようなコンピテンシーを養成するのか、ではなく、持続可能な社会に向けて大学はそのために必要なコンピテンシーを養成できているのかが問われることになる。本稿が提示する「共通知としてのSDGs」とは、研究や教育という領域を超えて、知識の生産体としての大学そのものの意味を問うものである。

研究・教育・社会貢献というそれぞれの分野においてSDGsにどう貢献できるのかを考え、実施していくだけに止まらず、大学という機能体全体としてSDGsという知をどう組み込むのか、という視点が重要であろう。その際、次の二点が重要になると考えられる。

第一に、知の生産の枠組み自体の変化、つまり、カリキュラムレベルで、持続可能性の要素を組み込んでいくことである。東野・大田 (2020b) では、スペインにおいて複数の大学が共同開発しているサステイナブル・コンピテンシー・マップの取組みが紹介されている。これは、カリキュラムや研究指導そのものをサステイナブルなものへと変革するための取り組みである。このような、共通知としてのSDGsの導入による大学組織体の変革も志向されるべきである。

第二に、知の生産者としての教員自身の変化である。SDGsの根幹の概念の一つは「変革」であり、世界の変革は自己の変革と通じている。それゆえ、大学がSDGsという規範的な知を生産するためには、生産者たる教員自身が、SDGsや持続可能性の実現を「自分ごと」として認識し、教育や研究を行なっていく必要があるだろう。それゆえ、大学教員向けの「バルト海大学プログラム」(東野・大田 2020a) や、スペインの大学内での有志による学び合い (東野・大田 2020b) のように、大学教員に対し、SDGsや持続可能性の観点からの学習機会が用意されていることが望ましいと言える。

## 参考文献

- 芦田明美 2019「高等教育」北村友人・佐藤真久・佐藤学編著『SDGs時代の教育:すべての人に質の高い学びの機会を』学友社 120-131頁
- Clark, Burton, R., 1983, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*, California: University of California Press (= 1994, 有本章訳『高等教育システム－大学組織の比較社会学－』東信堂)
- 東野充成・大田真彦 2020a 「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－バルト海プログラムからの示唆－」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第6巻1・2号
- 東野充成・大田真彦 2020b 「スペインの高等教育におけるESD(持続可能な開発のための教育)」『九州工業大学教育ブレティン』第16号 53-68頁
- 蟹江憲史 2017「21世紀の新グローバル・ガバナンス戦略:目標設定によるガバナンスとSDGs」蟹江憲史編著『持続可能な開発目標とは何か:2030年へ向けた変革のアジェンダ』ミネルヴァ書房 178-195頁
- 蟹江憲史 2020『SDGs』中公新書
- 国連アカデミックインパクトJapan 2020 参加大学の取り組み  
<https://www.academicimpact.jp/university/>
- 近藤康久・大西秀之編著 2021『環境問題を解く:ひらかれた協働研究のすすめ』かもがわ出版
- 松下佳代 2010『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- SDGs media 2020 大学のSDGs事例  
<https://sdgs.media/blog/4970/>
- SDSN (2017) 大学でSDGsに取り組む  
[http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/2017/08/University-SDG-Guide\\_web\\_日本語171115.pdf](http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/2017/08/University-SDG-Guide_web_日本語171115.pdf)
- 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
- 東洋経済新報社 2019『東洋経済ACADEMIC SDGsに取り組む大学特集』東洋経済新報社
- 東洋経済新報社 2020『東洋経済ACADEMIC SDGsに取り組む大学特集 Vol.2』東洋経済新報社
- UNESCO 2018 Fact Sheet No 48  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf#search='fact+sheet+no48'>
- UNICEF 2016 世界子供白書2016  
[https://www.unicef.or.jp/sowc/2016/pdf/UNICEF\\_SOWC\\_2016.pdf](https://www.unicef.or.jp/sowc/2016/pdf/UNICEF_SOWC_2016.pdf)
- 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