

Higher Education Futures in the Anthropocene: Mobilizing the Power of Science, Art, and Imagination

Iveta Silova

<Abstract>

The multifaceted nature and urgency of the climate crisis require international, interdisciplinary, and collaborative approaches to transform education and consequently stimulate cultural shifts toward more sustainable planetary futures. This challenge cannot be solved through research solely focused on technical solutions, but requires a critical interrogation of underlying assumptions about knowledge, education, and social change. This paper will examine the role and responsibility of higher education institutions in fostering the critical imagination necessary for cultural transformation in the face of the Anthropocene. How can we mobilize the power of science, art, and imagination in responding to the climate crisis emergency? How can we reshape the relationship between higher education and sustainability agenda in ways that effectively integrate different knowledge ecosystems, bridge the research-practice divide, and prioritize planetary wellbeing? And how can we maximize the impact of our research on policy and practice?

Following a discussion of global mobilization for climate action across different sectors and generations, this lecture reflects on the lack of collective action in higher education institutions and the tendency of universities to insulate themselves from a world of shifting planetary boundaries and collapsing ecosystems. While responses across higher education tend to lend themselves too readily to cynicism, defeatism, and self-fulfilling predictions, it is urgent to rethink the role of higher education institutions addressing the climate crisis. Neither apocalyptic “game over, too late” attitude nor reliance on techno-scientific and geoengineering fixes alone is sufficient for ensuring the survival of the planet and people. Today, universities must begin

Professor, Arizona State University

transforming the dominant culture of unsustainability by articulating new ways of learning to live - and learning to be - together on the damaged Earth.

A review of existing literature on the role of universities in advancing sustainability suggests that some of the key barriers precluding higher education from engagement in climate action include a lack of awareness about the SDGs among stakeholders, as well as financial, political, logistical, and technical barriers. However, there is a glaring omission of culture as a barrier in sustainability. Drawing on my previous research with Hikaru Komatsu and Jerremy Rapple, this lecture argues that the sustainability crisis is first and foremost a cultural problem, where culture is understood not merely as an inert or stable set of beliefs or values 'stored' inside people but rather as patterns of sense making materialized in actual practices, everyday lives, and societal institutions. The lecture makes a three-prong argument. First, it argues that the crisis of the anthropocene is a result of a much broader and deeper cultural crisis, *i.e.* the crisis of Western civilization and modernist thought, which requires us to consider alternatives beyond the Western horizon. Second, education (including higher education) is deeply implicated in this cultural crisis and has an urgent responsibility to respond. And third, our survival depends on our capacity to imagine and learn new ways of living with each other and with the Earth. For higher education, this means rethinking the adequacy of our vocabularies, theories, methods, curricula, pedagogies, practices, movements, and ways of being.

The lecture concludes with a mini case study of Arizona State University (ASU) to illustrate both the challenges and opportunities, as well as contradictions and complexities, in responding to the climate crisis as we begin to reimagine higher education futures in the anthropocene. It specifically focuses on ASU efforts to mobilize the power of science, art, and imagination in reconfiguring higher education institutions in ways that stimulate a cultural shift toward more sustainable global futures.

人新世における高等教育の未来 －科学、芸術、想像力の力を結集して－

イヴェタ・シロバ

<要 旨>

気候危機の多面的な性質と緊急性は、教育を変革し、その結果として、より持続可能な地球の未来に向けた文化的転換を促すためにも、国際的、学際的、協力的なアプローチを必要とする。この課題は、技術的な解決策のみに焦点を当てた研究によって解決できるものではなく、知識、教育、社会変革に関する根本的な前提を批判的に問い直す必要がある。本稿では、人新世において、文化的変革に必要な批判的想像力を育む上で、高等教育機関が果たすべき役割と責任を考察する。気候危機という緊急事態に対応するために、科学、芸術、想像力の力をどのように動員できるのか。異なる知識の生態系を効果的に統合し、研究と実践の溝を埋め、惑星の在るべき姿を優先させるような方法で、高等教育と持続可能性の課題との関係をどのように再構築できるのか？そして、私たちの研究が政策や実践に与える影響を最大化するにはどうすればよいのだろうか？

異なるセクターや世代を超えた気候変動対策への世界的な動員についての議論に続き、本講演では、高等教育機関における集団的行動の欠如と、惑星の境界が変化し生態系が崩壊しつつある世界から自ら目を背ける大学の傾向について考察する。高等教育機関全体の対応は、皮肉主義、敗北主義、自己実現的な予測に安易に傾きがちであるが、気候危機に対する高等教育機関の役割を再考することは急務である。終末論的な「勝負あり、手遅れ」という態度も、科学技術的な解決策や地球工学的な解決策のみに頼ることも、地球と人々の生存を確保するためには十分ではない。今日、大学は、ダメージを受けた地球と共に生き、共にあることを学ぶ新しい方法を明確にすることで、持続不可能という支配的な文化を変革し始めなければならない。

サステナビリティの推進における大学の役割に関する既存の文献をレビューすると、高等教育が気候変動対策に取り組むことを妨げる主な障壁には、財政的、政治的、物流的、技術的な障壁と同様に、ステークホルダーの SDGs に対する認識不足がある。しかし、持続可能性における障壁としての文化は、

明らかに欠落している。小松光氏、Jeremy Rappleye 氏との共同研究を踏まえ、本講演では、持続可能性の危機は何よりもまず文化的な問題であると主張する。文化とは、単に人々の内部に「蓄積」された不活性で安定した信念や価値観の集合ではなく、むしろ実際の実践や日常生活、社会制度に具体化された感覚形成のパターンとして理解される。この講演は 3 つの柱からなる議論を展開している。第一に、人新世の危機は、より広範で深い「文化的」危機、すなわち西洋文明とモダニズム思想の危機の結果であり、西洋の地平を超えた代替案を検討する必要があると主張する。第二に、教育（高等教育を含む）はこの文化的危機に深く関わっており、緊急に対応する責任を負っている。そして第三に、私たちの生存は、互いに、そして地球とともに生きる新しい方法を想像し、学ぶ能力にかかっている。高等教育にとって、これは語彙、理論、方法、カリキュラム、教育法、実践、運動、そしてあり方の妥当性を再考することを意味する。

本講演は、アリゾナ州立大学 (ASU) のミニ・ケーススタディで締めくくられ、人新世における高等教育の未来を再構築し始めるにあたり、気候危機への対応における課題と機会、そして矛盾と複雑性の双方を説明している。特に、科学、芸術、想像力の力を動員して、より持続可能な地球規模の未来に向けた文化的転換を促すような方法で高等教育機関を再構成する ASU の取り組みに焦点を当てている。

(翻訳：加藤 真紀)

The Past, Present and Future of ‘Tradition’ in Higher Education: Disentangling Myth from Reality

Bruce Macfarlane

<Abstract>

The words ‘tradition’ and ‘traditional’ are popular among higher education researchers but these terms are frequently applied in a loose way which is either poorly defined or taken-for-granted. There is a theory of tradition, as outlined by Boyer (1990), Shils (1981), and Alexander (2016), which sheds light on why these terms are used by writers. The paper draws on this literature to theorise the use and abuse of tradition and analyses the way in which this word is used drawing on an extensive database of all papers published in *Studies in Higher Education* between 1976 and 2021. Analysis of the data reveals that the word ‘tradition’, and related terms such as ‘traditional’, were used almost 7,000 times between 1976 and 2021. Two thirds of all papers published during this period used the word tradition or related terms at least once.

There are three main ways in which the term ‘tradition’ is deployed by writers is as a descriptive, pejorative or more occasionally a positive term. Descriptive usages tend to be based on assumptions of a shared understanding between the researcher and the reader. They are, though, often open to misinterpretation or inaccuracy in descriptive assertion. Here the writer tends to convey their own taken-for-granted assumptions about the whether something is a ‘tradition’ or ‘traditional’. The term tradition also commonly appears in dualisms, normally deploying a pejorative and a positive term, such as ‘traditional and innovative teaching’. Using the phrase ‘traditional teaching method’ is a negative label and is frequently used in connection with methods such as the lecture, the seminar, the tutorial, and the unseen written examination. So-called ‘new’ or ‘innovative’ approaches to teaching, such as peer assessment or problem-based learning, are juxtaposed

Professor / Dean of Education and Human Development, The Education University of Hong Kong

with 'traditional' methods and seen as offering higher standards both professionally and morally. The teacher-centred/student-centred dualism offers a further, relevantly similar example. There are descriptive dualisms too that are regularly asserted but not clearly explained or justified such as the division between 'traditional' and 'non-traditional' students. This dualism is mainly asserted without explanation although some researchers do seek to explain it. However, definitions tend to vary greatly, especially over time, and focus almost entirely on explaining the meaning of 'non-traditional'. This is indicative of an assumption that there is a shared, common understanding of what a 'traditional student' is. The same observation may be made in respect to the use of the phrase 'traditional universities', 'traditional academics' and many more such expressions.

Researchers tend to use the word tradition for rhetorical effect and in arguing a case for change in higher education, especially those researching learning and teaching. The study demonstrates how higher education researchers have (mis)used 'tradition' and its derivatives over the last 40 years and over time definitions of what is traditional will shift. The evidence indicates that despite the intensification of empirical work since the 1970s and 80s researchers' imprecise use of tradition as a lazy rhetorical device contributes to the creation and perpetuation of myths about students, universities and academic work.

高等教育における「伝統」の過去・現在・未来 － 神話を現実から切り離す－

ブルース・マクファーレン

<要 旨>

「伝統」や「伝統的な」という言葉は高等教育研究者の間でよく使われるが、これらの用語は定義が曖昧であったり、鵜呑みにされたりして、緩やかな形で適用されることが多い。Boyer (1990)、Shils (1981)、Alexander (2016) によって概説された「伝統」に関する理論があり、これらの用語が著作者によって使用される理由に光を当てている。本稿では、この文献をもとに伝統の使用と濫用を理論化し、1976 年から 2021 年の間に高等教育研究 (*Studies in Higher Education*) で発表された全論文を対象とした広範なデータベースを用いて、この語の使われ方を分析する。データを分析した結果、1976 年から 2021 年までの間に、「伝統」という言葉や、「伝統的な」などの関連用語が、ほぼ 7,000 回使用されたことが明らかになった。この期間に出版された全論文の 3 分の 2 が、少なくとも 1 回は「伝統」もしくはこれに類する用語を使用している。

「伝統」という用語著作者によって使われる場合、主に記述的な用法、蔑称的な用法、あるいは肯定的な用法がある。記述的な用法は、研究者と読者との間に共有された理解を前提とする傾向がある。しかし、記述的な主張には、しばしば誤解や不正確な解釈の可能性がある。この場合、書き手は、何かが「伝統」であるか「伝統的」であるかについて、自分自身の思い込みを伝える傾向がある。また、伝統という用語は、「伝統的で革新的な教授法」のように、侮蔑的な用語と肯定的な用語を使い分ける二元論にもよく登場する。「伝統的な教授法」という表現は否定的なレッテルであり、講義、セミナー、個別指導、筆記試験（主に英国で行われる、範囲や問いの決まっていない記述試験を指す（訳者注））などの方法に関連してよく使われる。相互評価（学習者同士で相互に評価する技法（訳者注））や、問題解決型学習（problem-based learning : PBL）など、いわゆる「新しい」または「革新的な」教授法は、「伝統的な」教授法と並べて置かれ、専門的にも道徳的にもより高い水準を提供するものとみなされる。教師中心／生徒中心の二元論は、さらに関連した類似の例を提供する。「伝統的な」学生と「非伝統的な」学生という区分のように、定期的に

主張されるものの、明確に説明されたり正当化されていない記述的な二元論もある。この二元論の説明を試みる研究者もいるが、主には説明なしに主張されている。しかし、その定義は、特に時間の経過とともに大きく異なる傾向があり、「非伝統的」の意味を説明することにほとんどの焦点が当てられている。これは、「伝統的な学生」とは何かについて、共有された共通の理解があるという前提があることを示している。「伝統的な大学」、「伝統的な学者」、その他多くの表現についても、同じことが言える。

研究者たちは、修辭的な効果や、高等教育における変革のケース（学習や教育を研究する場合は特に）を主張する際に、伝統という言葉を使う傾向がある。本研究では、高等教育研究者が過去 40 年間に「伝統」とその派生語をどのように（誤って）使用してきたか、また、時間の経過とともに何が伝統的であるかの定義が変化していくことを示す。その証拠に、1970 年代から 80 年代にかけて実証的な研究が強化されたにもかかわらず、研究者が怠惰な修辭装置として伝統を不正確に使用することは、学生、大学、学術的な仕事に関する神話の創造と永続に寄与している。

（翻訳：加藤 真紀）

多層的グローバルガバナンスの中の高等教育国際化の展開

黒田 一 雄

<要 旨>

人の国際的移動の爆発的増加、情報通信技術の長足の進歩、国際的経済統合の進展と市場経済の進化、そして国境を越えた知識基盤経済の形成は、高等教育に「国際的」で「グローバル」な変容を迫っている。国際化 (Internationalization) やグローバル化 (Globalization) は 21 世紀における高等教育のキーワードとして認識され、個々の大学や各国の教育省、そして国際社会における高等教育に関する議論の中心的な課題となってきた。このような状況をとらえて、Knight (2008) は、グローバル化をデファクトで進む社会経済の変容であるとし、高等教育の国際化をそれに対する政府や高等教育機関の対応だと定義している。

一方、従来、国民国家の枠組みで、そのあり方が議論され、政策が形成され、実践がなされてきた教育という分野においても、国際社会は協調・協力していくために、平和・人権・開発を達成することを目的にグローバルガバナンスの枠組みを形成しようとしている。その現在における到達点・最も主要な道標が、持続可能な開発目標 (SDGs) である。そして、高等教育は、その国際的性格から、グローバルガバナンスの影響を最も受けている教育サブセクターと位置付けられ、また教育に関する SDG 第 4 目標のみならず、SDGs 全体の達成に貢献する可能性も示唆される。

また、近年では、そうしたグローバルレベルでの展開と同時並行で、政治経済におけるリージョナリゼーションも進行しており、アジアでは、ASEAN や ASEAN+3、アジア太平洋地域協力、「自由で開かれたインド太平洋」等の様々な地域レベルでの多層的なリージョナルガバナンスの枠組みが形成されている。高等教育のリージョナル域内協力・交流の枠組みは、アジアの平和で持続可能な発展の礎として位置づけられ、多様な形でダイナミックに形成されつつあり、今後益々進展することが予想される。

このような多層的グローバルガバナンスの形成過程において、高等教育の

国際化は大きな役割・貢献可能性を有し、同時に、高等教育国際化は多層的グローバルガバナンスによって方向づけられている。特に、環境問題の深刻化・感染症危機・頻発する紛争等の地球規模課題に対応する高等教育国際化の必要性が強く示唆される。

日本の大学における高等教育研究センターの可能性 －私的・体験的センター論－

夏 目 達 也

<要 旨>

近年、全国の大学において高等教育研究センター（以下、「センター」と略）の再編・廃止が続いており、その存在意義が改めて問われている。本報告では、センターの活動状況や特徴を概観したうえで、センターが抱えている矛盾した状況や、その強みや弱みを整理する。これらの点を踏まえ、今後のセンターの存続・発展のための条件とは何かを考える。なお、以下の報告内容は、主に国立大学のセンターを想定している。

センターの設置の経緯は多様である。活動目的も、高等教育研究を始め、全学教育の管理、「大学改革」による新規事業への対応、その他各種の実務等、非常に多岐にわたっている。目的が多様であることから、所属するスタッフの学問背景も多様である。

1996年に設立し、当初11校の加盟で発足した全国大学教育研究センター等協議会の情報を見てみたい。2022年10月現在、加盟している36校のセンターの業務内容からは、23の活動領域が抽出された。例えば、「高等教育研究」のほか、「大学教育の質保証に関わる施策の企画」「全学共通教育の企画・運営」「ラーニングマネジメントシステムの運営」「教育DX、ラーニングアナリティクスを用いた個別最適学習指導方法の開発・導入」等が挙げられる。これらのセンターの多くは、スタッフ数も少なく、活動規模も小さい。また、多岐にわたっている業務内容自体が常に変化しているため、時流に沿った高い専門性を発揮することが求められるという特徴も挙げられるであろう。

センターは、学内においてマージナルな存在であり、昨今の大学教育改革に関する政策の動きにより、執行部との関係が近くなりやすい。そのため、センターは執行部の方針と一致させた活動方針を執ることを、しばしば余儀なくされる。一方で、大学教員としてのアイデンティティにも関わる研究活動や大学院授業の担当に制約がある。研究者としての専門性の発揮という点において、

困難な課題を抱え込んでいる。

センターの「教員」に焦点化すると、昇進ルートが不鮮明であり、キャリアパスが描きにくい状況が続いている。センターは規模が小さく、センターの教員ポストに限られること、教員の処遇は「研究者」なのか、「実務者」なのかも判然としないこと、執行部に近い立場で発言・活動が要求されることが多く、教員集団における位置付けが曖昧になりやすいこと等が、その背景にある。

しかし、センターの存続・発展の可能性はまだ十分残っている。ここまで述べてきた弱みを強みに転化させることも十分可能である。例えば、「マージナルな位置付け」を生かして全学に対して問題を把握、提起することである。前述した「執行部との距離が近い」ことは、全学業務の遂行を担うことで、教学関係の意思決定に参加し、センターの役割を拡大することにも繋がる。大学に求められる新機能の開発や関連諸課題の把握、新課題へ積極的に挑戦していくことも可能である。ただし、センター業務の守備範囲の拡大は、専門性の深化と逆行するものであることも、留意が必要である。

もう一つは、センターの新基軸の活動の兆しとして、大学の中の専門家養成の機能が挙げられる。アドミッション、IR、キャリアコンサルタント、URA、カリキュラムコーディネーター等の専門性が高い職種を担う人材養成の制度・教育を、当事者たるセンターが推進していくべきである。

本報告で言及したセンターの抱える問題は、部局組織にも共通している。決して対岸の火事ではなく、明日は我が身という危機感の共有は、大学そのものの存続・発展の鍵となるであろう。