慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	カルチュラル・コミュニケーター・ワークショップ : 21世紀型教育の実践モデル
Sub Title	Cultural communicator workshop : a practical model for twenty-first century education
Author	市川, 佳代子(Ichikawa, Kayoko)
Publisher	慶應義塾大学アート・センター
Publication year	2020
Jtitle	慶應義塾大学アートセンター年報/研究紀要 (Annual report/Bulletin : Keio University Art Center). Vol.27(2019/20), ,p.202- 208
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	研究紀要
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA11236660-00000027-0202

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

カルチュラル・コミュニケーター・ワークショップ
―― 21 世紀型教育の実践モデル

市川　佳世子
アート・センター　プロジェクト・マネージャー

はじめに

グローバル人材育成の必要性が叫ばれて久しい。言語や国境の壁を越えてコミュニケーションを図り、自ら課題を発見して新たな問題解決方法を探る中で、未知の状況に柔軟に対応する創造的思考を養う。そのために大学における教育は、知識の伝達を目的とした一方向的な講義形式の授業にとどまらず、学生が対話を通じて主体的に学びを深める参加型授業の場へと転換を求められてきた。昨今アクティブラーニング（AL）と定義され注目されるこの学習方法を念頭に置いて、慶應義塾大学アート・センター（KUAC）の「都市のカルチュラル・ナラティヴ」プロジェクト（通称カルナラ）が 2018 年より開発してきた人材育成プログラムが「カルチュラル・コミュニケーター・ワークショップ Cultural Communicator Workshop（CCWS）」である。カルナラは KUAC がアーカイヴとミュージアムの両方の活動を担う大学の研究機関であることの強みを生かし、様々な文化機関と連携して学術研究活動を前景化し、学術情報を通じて地域の文化資源を接続して顕在化させる長期的なプロジェクトとして 2016 年に構想された。2017 年度より港区文化プログラム連携事業の指定を受けて初の公開イベントを実施するなど本格的に始動し、2018 年度より文化庁の地域と共働した博物館創造活動支援事業の指定も受けて活動を拡充してきた[*1]。このような活動を持続可能なものにするためには、グローバル化と情報化が加速する現代社会において地域文化資源の価値を効果的に伝えられる人材の育成が急務となる。

CCWS では、身近な地域の歴史や文化に対する知識を深め、その価値や魅力を国際的に発信できる人材の育成を目的として、文化の研究調査や普及活動に携わるプロフェッショナルの仕事現場を訪ね、一次資料に触れ、助言を得ながら調査・編集して仕上げた執筆物を社会に向けて発信する実践的なインターンシップの形を取っている。2018 年度にはカルナラのプロジェクト・メンバーである味の素食の文化センター、虎屋文庫、NHK 放送文化研究所・放送博物館の協力を得て、慶應義塾大学の学生・留学生を主たる対象としてプロトタイピングを行なった（CCWS ’18）[*2]。試行錯誤の中で直面した課題をふまえてより洗練されたプログラムを構築するために、2019 年度には前年度のワークショップ修了生を対象として、六本木アートナイト（RAN）との共同企画で CCWS ’19「アートナイトを語る ―― My Night Cruising」が実現した[*3]。

本論考では、大学と地域の文化機関・団体が連携して現代社会が必要とする新たな人材を育成するインターンシップ・

プログラムという実験的な教育実践を、ALの枠組みの中に位置付け、システム×デザイン思考とオブジェクトベースドラーニング（OBL）の観点から振り返り、21世紀型教育の実践モデルとして提示することを試みる。

1. アクティブラーニング（AL）

2020年より導入が始まった新しい学習指導要領では、学校教育を通してより良い社会を創るという理念を学校と社会が共有し、相互連携・協働して「社会に開かれた教育課程」を実現するため、生涯にわたる学習につながる「主体的・対話的で深い学び」と言い換えられたＡＬの視点から授業改善することを定めている[*4]。これから十年間の教育のあり方を示す新学習指導要領の導入に伴ってにわかに注目を集めているALは、大学も含めた学校教育現場で様々な取り組みが始まってはいるものの、その解釈は様々で依然としてどのように実践すればよいのか現場は混沌としている[*5]。溝上慎一によると、ALは1980年代に米国の高等教育において提起され、1990年代に入ってボンウェルとアイソンが「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と学術的に定義し、学習概念として確立していった[*6]。ALが日本の文部科学省の施策用語として使われるようになり始めたのは、2012年の中央教育審議会の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』からで、次のように定義された。

> 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である[*7]。

溝上が指摘しているとおり、いずれの定義も学校から仕事・社会への移行（トランジション）を背景に、教授から学習への教育パラダイム転換を基にしており、講義一辺倒の授業を脱却して学習をより社会的なものへと拡張していくことを主張している[*8]。

文科省の答申は、今後の日本の社会像（成熟社会、少子高齢化社会、知識基盤社会、グローバル社会など）に適した能力を備えた人材を確実に育成するために大学教育の質的転換を急務とし、「学術研究や技術、文化的な感性等に裏付けられた我が国固有のイノベーションを起こす能力、我が国が生み出した固有の価値を異なる文化的・言語的背景を持った人々に発信できる能力、異なる世代や異なる文化を持った相手の考え方や視点に配慮しつつ、意思疎通ができる能力」などの土台となる「学士力」を育成するためにALへの転換を説いた[*9]。また、情報通信技術（ICT）の活用、地域・企業参加型の新たな連携によるインターンシップや大学の知的資源の活用を推進し、次世代を担う学生に必要な汎用的能力を育成するという観点から教育課程を見直すことが提案され、現在に至るまでこのような方針に則った改革がなされてきた[*10]。公的資金を得て活動しているカルナラの人材育成ワークショップも概ね上述の特徴と要素を備えることになった。

21世紀に特有の社会変化に長期的に適応できる資質・能力を育成するというALの目的も、そのために有効な手段も明示されてきた。しかし「主体的・対話的で深い学び」とは何なのか、ただそれらしい活動をするだけにとどまってはいないか、という疑問が現時点で解消しているとは言い難い。それは溝上が指摘しているとおり、文科省の定義が資質・能力を育成するための活動への関与にとどまっており、「そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」という視点が含まれていないからだろう。論理的・批判的・創造的思考や判断、意思決定、問題解決など、知覚・記憶・言語・思考といった心的表象としての情報処理プロセスを、書く・話す・発表するなどの活動で表現し、その結果の一つが資質・能力を育成させ、その他の個性的・組織的指標に基づく成長を促すのがALだと溝上は主張する[*11]。つまり、教える側は学生に何をどのように学習させ、どのような観点で成長させるかを目標に組み込み、学生はその目標に到達するのみならず、それを越えて個性的に学習成果をあげることが期待される[*12]。後述のように、CCWSではこの観点からも効果的なＡＬの例を示している。

CCWSでは使用言語方針もALの特徴を示している。カルナラでは多様なオーディエンスの参加を可能にするため、イベントや情報を日英バイリンガルで届ける方針を取っているが、CCWSでも活動成果の発信を両言語で行うこととし、日本人学生と留学生が協力しながらプロジェクト・マガジン、ブログ、Instagramの記事を仕上げていく方針をとった。言語レベルを理由に参加を躊躇うことのないように、活動全体において最低限の言語サポートを入れつつ、状況に応じて臨

機応変に日本語と英語を併用して進行することにした。また、学生はそれぞれの得意言語で発信することを前提とした。それはCCWSが言語の習得ではなく、言語を積極的に使って扱われる内容の理解を深めることに重きを置いており、文化に対する意識を高めつつコミュニケーション能力を向上させることを目的としているからである。このように内容と言語の学習を組み合わせた学習形態は内容言語統合型学習（CLIL）と呼ばれ、近年日本でも注目されている*[13]。

2. システム×デザイン思考ワークショップ

CCWS ’18は阿児雄之によってThink-Research-Write（思考の訓練、地域文化機関への取材、執筆成果の発信）の三部構成の枠組みが提案された。筆者はその内容を具体化するところから引き継ぎ、ワークショップの企画・運営、言語サポートを含めたファシリテーション、学生の執筆成果物への助言・指導を行なった。阿児が研究分担者として携わるJSPS科研費挑戦的研究（萌芽）「博物館の新たな在り方を模索するための体験学習・ワークショップ評価の構築」の協力を得ることで、同プロジェクトの研究代表者である鳥谷真佐子（慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科）を講師に迎えて思考トレーニングを実施することになり、カルナラの活動を俯瞰的に捉え、その目的を様々な参加者と共有するためにシステム×デザイン思考の手法を取り入れることになった*[14]。これは正解のない問題に対する革新的な解決方法を、観察、発見、試作を繰り返し、チームで議論しながら協創する創造的思考法であり、ALの手法として学士課程教育にも積極的に取り込まれていくことが期待される*[15]。

CCWSの第1部では「なぜ文化を国際発信するのか」（CCWS ’18）「アート・イベントへの学生の参加・関心を増やすにはどうしたらいいか？」（CCWS ’19）というワークショップの目標をテーマとした問いに対してグループで話し合い、各々の考えを付箋に書き出して可視化しながら共有し、広い視野で考え、多様な考えを取り込んでいく中で独自の観点につながる重要な気づきを見出していった。この活動の結果、参加者の一人一人がプロジェクトを自分ごととして捉え、その価値を認識し、続く第2・3部において独自の観点から調査・取材した内容を自信を持って発信できるようになる。CCWSには各国からの留学生やあらゆる学部・学年の学生・大学院生が参加しており、CCWS ’19ではRANのスタッフも話し合いに参加した。学生は教職員や社会人も交えて異なる年齢や多様な文化的背景の人々と垣根なく対等に話し合う中で知識や思考を深める。ワークショップにファシリテーターとして参加する教職員もまた学生と共に学び、新たな視点を得て教育活動の改善に活かすことができる。実際にカルナラでは教職員が学生と対話する中で学生参加が大学教育のあり方を変えていく可能性について気づきを共有し*[16]、留学生の母国の文化機関でのインターン経験から学んでSNS発信のガイドラインを作成するなど、学生とプロジェクトを共創している。

システム×デザイン思考はCCWSの対象を学生のみならず一般にも拡大した場合にどのようなプログラムを構築すべきかを検討するワーキンググループでも取り入れられ、2019年8月から始まった港区共催の社会人向け講座「カルナラ・コレッジ」に活かされた。地域の文化資源の魅力を伝えるために自分の関心軸を見つけ、自らの活動が社会に対してどのような価値を提供しうるのかを考えた上で具体的な企画を自分で考えるためのスキルを養うこの講座は、大学教育が生涯学習にも大いに寄与し得ることを示している。また、その企画の実現に向けて、具体例やアイディアを探し、説得力のある物語を構築するためのツールとして、大学での教育を生かしてアカデミック・スキルズを導入している*[17]。溝上が指摘しているように、高等教育がALへ転換して育てようとしているのは、仕事・社会で直面する様々な（プロジェクト）課題を遂行・解決するのに必要な「情報・知識リテラシー」と呼ばれるべき資質・能力である*[18]。学校から仕事・社会へのトランジションを背景に大学教育を考えることで、学術研究に必要な資質・能力が実社会でも役立つスキルであると位置付けることができるのだ。現代社会の激しい変化に対応し続けるためには、習得した知識を蓄積するだけではなく、それらを解体し、必要な知識を取り出して新たな知識世界を再構造化することが重要である*[19]。そのような知的活動を支えている重要なものの一つがアーカイヴであり、歴史・文化研究を支えるアーカイヴの使い方を知り、その価値や魅力を伝える人材の育成を目標としているのがCCWSである。

3. オブジェクトベースドラーニング（OBL）

CCWSの中核を成すのは第2部の取材編で行われる文化資料や芸術作品の実物の体験である。カルナラのメンバーである文化機関は芸術・文化研究に関する様々な専門分野の一次資料を保管するアーカイヴであり、作品や資料の展示を行うミュージアム機能を兼ね備えている。CCWS ’18では食文化と放送文化という誰にとっても身近な文化を扱う研究機関を訪ね、様々な形態の資料の実物を間近で観察しながら専門家

と対話する中で自ずと関心が深まり、独自の調査を進める動機付けがなされた。CCWS ’19 では「誰にでも親しめるアート」を意識した一夜限りのアートの祭典 RAN を巡り、街中のインスタレーションやパフォーマンスなど様々な芸術作品に実際に触れながら友人と語る中で現代アートへの関心が深まり、その魅力を伝える独自の視点を探るきっかけとなった。その成果は学生が作成した様々なトピックやアプローチのブログ記事に現れている*[20]。このような実物の体験を通じて学びを深める AL としての有効性は、OBL の理論に裏付けられる。

ウィルコックスとバートンによると、英国の博物館は 1980 年代後半より、作品や資料（オブジェクト）に関する知識を学芸員が一方向的に鑑賞者と共有する従来のモデルから離れ、鑑賞者たちが異なる背景からオブジェクトの理解に持ち込む知識や経験を重視し、それが対象に複数の意味を与え得ることを受容してきた。オブジェクトを用いた教育実践は複数の分野で行われてきたが、‘object-based learning’という用語を 2002 年に作ったのはパリスで、「オブジェクトと人との相互作用が意味の創造を喚起し可能にする」とした。それは博物館における学生中心の学習がますます強調されるようになり、オブジェクトが教育理論の枠組みで再考されるようになったことへの応答だった*[21]。OBL が大学教育の文脈で持ち得る意味を体系化し明確にしてきたという点で、ユニバーシティ・カレッジ・ロンドン（UCL）博物館がこの分野の取り組みをリードしてきた*[22]。

チャタジーらによると、OBL は学習者の物質的文化との関わりを学習プロセスの中心に位置付け、学習体験と意味創造の主導権を学習者自身に与えるため、必然的に批判的思考やリサーチスキルの習得を伴う AL となる。物質的文化という幅広い概念には日用品、文書、美術作品、生物標本、人工物など、あらゆるものが含まれるため、OBL は分野を問わず取り入れられる。オブジェクトは多視点から見ることを促し、時には相反する複数の意味を提示する。特に初めて目にするオブジェクトに遭遇した学習者は、それが何なのか、何からできているのか、どこからきたのか、といった基本的な問いから始め、やがてその歴史的・文化的・社会的背景や価値などに関わるより複雑な問いを立てるに至る。それに対して学習者は自ら調査を進め具体的な体験を通じて独自の意味を創出する。このように具体的な体験と思考を繰り返して抽象的・理論的概念を理解することの重要性に加えて、物質的文化が社会的相互作用を引き起こし、オブジェクトを介して自らの体験やアイディアを共有する中で学習者同士が多様な視点を学び合うピアラーニングの強みもまた AL の教育理論により裏付けられ、OBL の有効性を保証している*[23]。

ウィルコックスらはオブジェクトとの遭遇が自問を引き起こすことに注目して、学習開発 Learning Development（LD）と組み合わせた object-based self-enquiry を提唱している。LD は 1990 年代のスタディ・スキル教育から派生して、学生が自ら問い、批判的に学術活動へ参加し、その担い手へと成長することを支援する教育実践の分野に発展してきた。アカデミック・ライティングなどの学術的スキルを効果的に発揮するためには、それを通じて表現しようとしている認知活動を高次のレベルで認知するメタ認知能力が重要となる。学習は単に知識や能力を身につけることにとどまらず、認識や価値観や信念を変容させ得るものであり、強い自己認識と自信を養うものであることが求められる。オブジェクトを介して他者の多様な認識を知り、自己認識を深め、自己変容を実感することで、学習が創造的な実践であることを学ぶことができる。特にミュージアムのオブジェクトには力強い反応を引き起こす文化的付加価値があり、大学での分野を横断した異なる学年の学生から成るグループでの学習に適している*[24]。深い学びにつながるオブジェクトとの遭遇を提供するには、学習者を魅惑するような文化的付加価値のある資料を収集・保存・管理をしている博物館やアーカイヴの専門的な知識と学術研究活動が不可欠である*[25]。

海外での先進的な OBL の取り組みを日本でも紹介するべく、2019 年 9 月に KUAC と慶應義塾ミュージアム・コモンズ（KeMCo）との共催で大学博物館・コレクション国際委員会（UMAC）東京セミナー「文化コモンズとしての大学ミュージアム――ミュージアムにおける領域横断型研究・教育」が開催され、「オブジェクトの力――オブジェクト・ベースド・ラーニングの実践と展開」と題された基調講演が行われた*[26]。渡部葉子が指摘したように、日本では大学を含む学校教育にて博物館の資料が十分に活用されているとは言い難く、OBL の実践は始まったばかりである。目の前の作品・資料などのオブジェクトを自分がどのように捉えているのかを知り、多角的に調査・分析し、開かれた問いに取り組むことは、まさに日本で求められている新しい教育像を示している。また、大学が保有するユニークな学術的資料を通じて研究者同士がつながることで、学際的な研究が進む可能性も OBL は示している*[27]。シンプソンは高等教育や学術研究の伝統においてオブジェクトは古来より知識の習得と新たな知の創造と密接に結びついていることを強調し、専門分野を超えて大学の学術資料を包括的にマッピングする OBL プロ

ジェクトは、新たな学びの形態を大学内外の多様な学習コミュニティに届けられるとした[*28]。エクルスが紹介したオックスフォード大学の「キャビネット」プロジェクトは、デジタル化されたオブジェクトを活用した教育の新たな課題と可能性を示している[*29]。また、ウィルコックスの事例紹介では、OBLが人々のウェルビーイングにも供し、社会的利益をもたらす可能性が示唆された[*30]。OBLは学習を中心に据えて教育の転換を図り、初等教育から大学教育まで、そして社会に出てからも続く生涯にわたる学習に有効である。

CCWSでは大学の学術資料のみならず地域の文化資源をも活用することで、OBLを学外にも広げていく可能性を開いた[*31]。CCWS ’18で訪れた文化機関で学生が遭遇したオブジェクトは様々な感覚に訴え魅惑した。虎屋では季節の生菓子や古文書、紙袋のモデルとなった江戸時代の雛井籠、味の素食の文化センターでは錦絵や江戸・明治時代の資料を元にした精巧な食品サンプル、NHK放送博物館では1964年東京オリンピックの開会式の中継で実際に使用された2IO分離輝度方式カラーカメラヘッドなど、いずれも文化や歴史を立体的に鮮やかに伝えるものだった。学生たちは事前に下調べをして質問事項を取りまとめていたが、実物の体験や文化機関の担当者の専門的な説明から更に関心が引き起こされ、次々と質問が繰り出された。異なる国から集まった様々な専門分野の学生がそれぞれの体験や知識を複数の視点から持ち込み、お互いに新たな認識を得られる機会となった。見学後も自分の関心に沿って独自の調査を進め、学生によっては再び文化機関を訪れて一次資料にあたり、食品サンプルを実際に自分で作ってみる体験をしてみるなど自ら学習を主導し、その成果をプロジェクト・マガジン、ブログ、Instagramの記事としてグループもしくは単独でまとめた。その過程でも情報源を明確に示す、専門家のファクト・チェックを受けるなど、学術的スキルに基づいて自分の考えや体験を写真と文章を用いて効果的に伝えるために創造力を働かせた。

CCWS ’19で体験したRANは、学生たちのブログ記事から読み取れるように、認識を新たにする内容に富んでいた。未知の作品と出会う中でその意味を問い、アートによる街づくりの現場や、障害の有無に関わらず誰もがアートに触れることができるインクルーシブツアーなどを実際に体験する中で、アートのみならず六本木という街に対する新たな見方やアプローチを学び、アートの社会的意義についても考えを深めていった。また、アートを介して友人と会話を弾ませることが学生のウェルビーイングにもつながることを充分に感じさせた。こうして学生の体験を豊かにし、より深い学習に向かわせるのは、CCWSで触れるオブジェクトがミュージアムやアーカイヴの学術的研究活動に紐づいた文化的付加価値のあるオブジェクトであるからだ。オブジェクトを介して学びを深め、スキルを習得するだけでなく物事の見方や考え方を変えるような自己変容をもたらす学びとなり、日本で実践例がまだ少ないOBLの理論に裏付けられる新たな学習モデルを示すことができた。

結び

本論考では、地域の拠点である大学ミュージアムが多様な文化機関・団体と連携して、学校から仕事・社会へのトランジションを背景に、学生の学習と成長にフォーカスする真の意味でのALを促すインターンシップ・プログラムとしてCCWSを位置付けた。また、オブジェクトを介して異なる学部・学年の学生が教員や社会人と対話する中で多様な文化的意味や価値を考え、自分の関心軸を探り、様々な認知的活動を通じて学びを深めるOBLの効果的な例でもあることを示した。このような学習効果はシステム×デザイン思考ワークショップでも促進された。

日本の大学教育がALへの転換を図るのは依然として急務であり、引き返すという選択肢はないだろう。しかし日本の学校教育現場では、ALの具体的な導入や実践の方法は未だに手探りの状況である。そこで領域横断的に適用可能なALの有効な手法として、海外での豊富な実践例と教育理論に裏付けられたOBLを日本の大学教育にも導入しない手はない。また、CLILと掛け合わせることで更なる相乗効果が期待される。今すぐにOBLやCLILを、教育カリキュラムを変える形で導入することは現実的ではないかもしれないが、これらの学習理論は既存の枠組みで教えられているあらゆる授業に応用可能である。また、カルナラでの実践のように、大学ミュージアムをカリキュラムへの導入に向けた実験の場として積極的に活用できるだろう。ともかく早急に日本の学校教育現場でも新たな実践例を増やし、教育理論で裏付けていくことが求められる。実践によるエビデンスを増やし、理論的な裏付けにより学術的な意義を見出していくことによって、「活動あって学びなし」と揶揄される状態に陥ることを避け、ALを一時的な流行りに終わらせないことが重要だ。それぞれの教員が学術研究活動の一環として理論に裏付けられた教育実践を重ねていくことで、日本の大学教育を21世紀型教育に着実に変えていくことができるだろう。そして大学博物館・コレクションと地域の文化資源を結びつけ、OBLを地域にも広げることで大学教育を社会へのトランジションの文

脈に位置付けることが可能となる。全国にカルナラのようなプロジェクトが立ち上がり、大学が文化機関・団体と連携して、学術的活動を介して地域の多様な文化資源をつなぎ、高等教育の現場で活用できるように整備が進んでいくことを期待する。

註

＊1　各年度の活動内容の詳細についてはKUAC発行のプロジェクト・マガジン『ARTEFACT 01 特集：都市のカルチュラル・ナラティヴ／増上寺』(2018年3月12日)、『ARTEFACT 02 特集：インターンシップ』(2019年3月25日)、『ARTEFACT 03 特集：海／都市の気配』(2020年3月5日)と活動報告書『都市のカルチュラル・ナラティヴ'18』(2019年3月28日)、『都市のカルチュラル・ナラティヴ'19』(2020年3月31日)を参照のこと。

＊2　市川佳世子「カルチュラル・コミュニケーターになろう！」『ARTEFACT 02』7-9頁(『都市のカルチュラル・ナラティヴ'18』40-43頁に微修正を加えて再録)。

＊3　市川佳世子「六本木アートナイト2019『夜の旅、昼の夢』を語る」『都市のカルチュラル・ナラティヴ'19』37-40頁。

＊4　平成29・30年改訂の小・中・高等学校学習指導要領、解説等は文部科学省のウェブサイトで公開されている。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm(最終閲覧日：2020年5月29日)

＊5　清水公男「アクティブ・ラーニングにかかわる授業・学び・評価のデザインに関する考察」『アクティブ・ラーニング研究』1号、日本アクティブ・ラーニング学会、2020年3月18日、5-14頁。同誌では日本での様々なAL実践例が報告されている。

＊6　溝上慎一「(理論)大学教育におけるアクティブラーニングとは」『溝上慎一の教育論』2016年12月14日、http://smizok.net/education/subpages/a00002(daigaku).html(最終閲覧日：2020年5月29日)；C. C. Bonwell and J. A. Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, No.1 (1991); C. ボンウェル・J. エイソン『最初に読みたいアクティブラーニングの本』高橋悟監訳、海文堂、2017年。

＊7　中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて――生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)』文部科学省、2012年8月28日、37頁。

＊8　教育の学習と成長パラダイムへの転換については溝上「(理論)アクティブラーニング論の背景v3」『溝上慎一の教育論』2017年1月11日更新、http://smizok.net/education/subpages/a00001(haikei).html(最終閲覧日：2020年5月29日)も参照のこと。

＊9　中央教育審議会、前掲書［註7］、8-10頁。

＊10　中央教育審議会、前掲書［註7］、19-23頁。

＊11　溝上、前掲書［註6］、第1節。

＊12　溝上、前掲書［註8］、第1節、第4項。

＊13　日本でのCLILの取り組みについては*The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association*(*J-CLIL*), vols 1&2(2019, 2020)を参照のこと。F. Fazzi, 'Museum Learning Through a Foreign Language: The Impact of Internationalisation,' in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: Le sfide dell'internazionalizzazione*, C. M. Coonan et al. eds(Edizioni Venezia: Ca' Foscari, 2018), pp.519-538はイタリアのミュージアムにおけるCLILの取り組み事例を紹介している。

＊14　詳細については阿児雄之「Cultural Value Chain Analysis――視野の拡大と共有」『ARTEFACT 02』10-13頁を参照のこと。

＊15　前野隆司ほか『システム×デザイン思考で世界を変える――慶應SDM「イノベーションのつくり方」』日経BP、2014年。

＊16　遠山寛志「ゲームチェンジャーとしての学生像」『ARTEFACT 02』別冊、2-5頁。

＊17　講座の詳細については「文化発信のための新たなアプローチ――人材育成プログラム開発WGレポート」『都市のカルチュラル・ナラティヴ'19』35-36頁、松谷芙美「カルナラ・コレッジ――港区民による地域の文化資源再発見プロジェクト」『ARTEFACT 03』24-27頁を参照のこと。

＊18　溝上、前掲書［註8］、第2節、第3項。

＊19　溝上、前掲書［註8］、第2節、第3項。松下佳代「大学における『学びの転換とは』――unlearn概念による検討」『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学高等教育開発推進センター編、東北大学出版会、2010年、5-15頁、「大学から仕事へのトランジションにおける＜新しい能力＞――その意味の相対化」『高校・大学から仕事へのトランジション――変容する能力・アイデンティティと教育』溝上慎一・松下佳代 編、ナカニシヤ出版、2014年、91-117頁。

＊20　*CulNarra! Interns*, https://medium.com/@culnarra.interns

＊21　G. Barton and J. Willcocks, 'Object-Based Self-Enquiry: A Multi- and Trans-Disciplinary Pedagogy for Transformational Learning,' *Spark: UAL Creative Teaching and Learning Journal*,

vol. 2, no. 3 (2017); S.G. Paris, *Perspectives on Object-Centred Learning in Museums* (Mahwah, NJ: Routledge, 2002).

＊22　Barton and Willcocks (2017); H.J. Chatterjee, 'Staying Essential: Articulating the Value of Object Based Learning,' *University Museums and Collections Journal*, 1 (2008), pp. 1–6; R. Duhs, 'Learning from University Museums and Collections in Higher Education: University College London (UCL),' *University Museums and Collections Journal*, 3 (2010), pp. 183–6; H. Chatterjee et al., 'Object-Based Learning: A Powerful Pedagogy for Higher Education' in *Museums and Higher Education Working Together: Challenges and Opportunities*, A. Boddington et al. eds. (Ashgate: Ashgate Publishing, 2013), pp.159–168.

＊23　H. Chatterjee et al., 'The Materials of Life: Making Meaning through Object-Based Learning in Twenty-First Century Higher Education,' in *Developing the Higher Education Curriculum: Research-Based Education in Practice*, B. Carnell and D. Fung eds (UCL Press, 2017), pp. 61–62.

＊24　Barton and Willcocks (2017).

＊25　H. Chatterjee et al. (2017), pp. 71–73.

＊26　*UMAC Tokyo Seminar, University Museums as Cultural Commons: Interdisciplinary Research and Education in Museums, Book of Abstracts* (Keio University Art Center and Keio Museum Commons, 9 September 2019). 千葉夏彦「国際コンファレンス＆ツアー UMAC 東京セミナー」『都市のカルチュラル・ナラティヴ '19』9–12 頁。

＊27　Yohko Watanabe, 'Communication through Objects,' *UMAC Tokyo Seminar, Book of Abstracts*, p. 10. 同セミナーでは学術資料の展示を通じた学際的研究の事例に関して松谷芙美がポスター発表を行った。Fumi Matsuya, 'Treasures from the Century Cultural Foundation: University Collection, Exhibition and Cross-Disciplinary Research,' *UMAC Tokyo Seminar, Book of Abstracts*, p. 18.

＊28　Andrew Simpson, 'Object-Based Learning; Past Paradigms and Manifold Modalities,' *UMAC Tokyo Seminar, Book of Abstracts*, p. 11.

＊29　Kathryn Eccles, 'University Museums and Digital Cabinets: A Mobile Cultural Commons for Object and Learning,' *UMAC Tokyo Seminar, Book of Abstracts*, p. 13.

＊30　Judy Willcocks, 'Object-Led Wellbeing: Mobilising Museum Collections for Social Good,' *UMAC Tokyo Seminar, Book of Abstracts*, p. 12.

＊31　英国では地域の博物館コレクションを大学教育で活用することを促進する Museum University Partnership Initiative (MUPI) がある。Chatterjee et al. (2017), p. 64.