

障害当事者と大学生の共創的芸術実践による障害理解の可能性：成蹊アートプロジェクト2022を事例として

榎原，彩

<https://hdl.handle.net/2324/7404139>

出版情報：Bulletin of the Faculty of Humanities, Seikei University. 58, pp.55-98, 2023-03-20.
成蹊大学文学部学会
バージョン：
権利関係：



障害当事者と大学生の共創的芸術実践による 障害理解の可能性

— 成蹊アートプロジェクト 2022 を事例として —

楨 原 彩

1. 研究の背景と目的

近年、芸術文化は社会を構成する一要素としてだけでなく、他領域をつなぐかすがいとしてみなされるようになった。2017年に「文化芸術基本法」が改正されてからは、「文化芸術」が豊かになる法律から、「文化芸術」で社会が豊かになる法律への転換がみてとれる。また、観光やまちづくり、環境、国際交流、障害福祉等幅広い領域との近接は、芸術文化による社会包摂に関する議論を加速させた。特に、2018年の「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」の施行や、東京2020オリンピック・パラリンピック文化プログラムの開催を契機として障害福祉領域との連携が進んだ結果、芸術文化による共生社会の実現が大きな論点となっている。障害者が健常者と共に作品を制作する美術展やパフォーマンス、アートプロジェクト等の共創的芸術実践が隆盛し、そのなかには国や地方自治体の施策に則った行政主体のものも少なくない。そして、それらの実践は文化政策やアートマネジメント研究の俎上へあがり、その社会的有用性に対する活発な議論がなされている。

また、大学におけるアートマネジメント教育でも、芸術文化による共生社会の実現へ向けた取り組みが主要な課題となった。そこでは、従来社会の周縁に位置づけられてきた高齢者や障害者、海外にルーツをもつ人々等と大学生が協働し、ひとつの作品やプロジェクトを共創することによって、体験としても社会包摂型アート等の知見を獲得することが求められる。成蹊大学文学部に設置された「芸術文化行政コース」も、これらの社会的また教育的背景から、芸術文化の実践と行政の実務の双方を理解したうえで政策を立案できる人材の育成をおこなっている。

しかし、大学において障害理解教育が取り扱われることはほとんどない(水野 2005, 61)。また、大学生(“健常者”)を対象とした「障害に対するイメージ調査や、障害理解の程度を明らかにする先行研究はこれまでも多くあるが、学生への障害理解教育の実践や、それらの内容と効果について検討した先行研究は少なく、特に教員養成課程以外の学生を対象とした研究は進んでいない(高橋他 2020, 11-12)。加えて、大学で実施されるアートマネジメント教育における、社会包摂をテーマとした共創的芸術実践の内容と、それによってもたらされる障害理解に対する効果についての研究も、ほとんどなされてこなかった。

こうした背景を踏まえ、本稿では筆者が指導教員として実践に携わった「成蹊アートプロジェクト 2022」を事例として、本プロジェクトの障害理解教育における位置づけを明らかにする。また、本プロジェクトに参画した成蹊大学生の語りを分析し、大学の授業で設定された障害当事者ⁱとの接触機会が学生の障害理解に与える影響を詳らかにする。具体的には、授業内に障害当事者との接触が設定された障害理解教育の先行研究を整理し、それらの授業構成の傾向を提示する。そして本プロジェクトのプロジェクト（授業）構成と照らし合わせ、障害理解教育における本プロジェクトの位置づけを明示する。また学生の語りを分析したうえで、授業内に設定された障害当事者との接触機会と学生のプロジェクトへの参加深度の関連性を紐解き、その関連性を考慮しながら学生の語りにあられる意識変化を描きだす。最後にこれらを踏まえたうえで、授業内に設定した障害当事者との接触形式を参照しながら意識変化のきっかけとなった要因を探り、北川（1991）による「非障害者の障害者理解に至る基本的な意識の流れ」や、徳田（2005）による「障害理解の発達段階」等を参考にして、障害当事者と大学生の共創的芸術実践による障害理解の可能性を提示する。

2. 先行研究

大学生への障害理解教育の実践やその内容と効果について検討した先行研究のうち、授業内に設定した障害当事者との接触機会によって起こる学生ⁱⁱの意識変化に焦点をあてたものは、少ないながらも教育学や教育心理学、看護学、そしてスポーツ分野の研究等において一定の累積をみるⁱⁱⁱ。またその接触形式は、大きく「講義形式」^{iv}と「援助実習形式」そして「交流実践形式」に分けられる。詳細は後述するが、本研究で扱う事例「成蹊アートプロジェクト 2022」は「講義形式」と「交流実践形式」を組み合わせたものであるため、関連する先行研究をその2形式に整理したうえで、本研究の障害理解教育における位置づけを示すこととする。なお、「援助実習形式」は介護等体験や教育実習、看護実習等となるため、本稿の先行研究からは除外した。加えて、本研究で扱う事例で協働した障害者の障害種に合わせ、身体障害者以外を協力者とした先行研究に限定した。

2-1. 講義形式

本渡ら（2017）と村上ら（2018）は、教育学部1年生を対象とした教養ゼミ^vにおいて、当事者参加型授業を継続して実施しており、各年の内容は【表1】となっている。そして、本渡ら（2017）は2016年度の調査において、「今あるいはこれから自分にできると思う取り組み」について3つのカテゴリーグループを生成した。また【表2】のように考察し、学生が障害当事者から学ぶ姿勢を身につけることを期待する当事者参加型授業の効果について、ある程度の成果がみられたことを提示している。ただし本渡らと村上らによる実践は、講師として障害当事者を迎え、学生は障害当事者の語りを聞くといった形式であり、両者の接触機会は限定的で一方的だった。また、単発で1回のみ授業では、障害自体や障害当事者に対する学生の意識変化に限界があることも示された（村上他 2018）。

授業概要	
授業名	教養ゼミ
授業実施期間	2014 年度、2015 年度、2016 年度、2017 年度
授業回数	年 1 回
実施大学	広島大学
受講者	教育学部 1 年生
協力者	広島県内在住の発達障害のある子どもの保護者／発達障害者支援センター職員／地域で生活する知的障害者／広島県手をつなぐ育成会の事業活動「あび隊」
調査手法	質問紙調査
授業内容	
2014 年度	広島県内在住の発達障害のある子どもの保護者および発達障害者支援センター職員の自身の体験等を聞く。
2015 年度	地域で生活する知的障害のある当事者 4 名の語りを聞く。
2016 年度	広島県手をつなぐ育成会の事業活動「あび隊」の方々に講師を迎え、「知的障害児（者）の感じているコミュニケーション上の課題」について考える。
2017 年度	

【表 1】 授業内容：本渡ら（2017）と村上ら（2018）をもとに筆者作成

カテゴリーグループ	考 察
【障害者とのかかわり方】	学生らは、障害児（者）の感じているコミュニケーション上の課題を知るとともに、自身のコミュニケーションについてふり返り、そのうえで自分のできることかかわりはどのようなものかを考えている。
【障害（者）についての認識】	障害（者）についてこれまでの意識を改め、さらに知識を習得したいという学びへの意欲がみられた。
【持続的探求】	将来の職業（教育に携わる将来）を意識したうえで自分のできることを考えていきたいという探究への意欲がみられた。

【表 2】 本渡ら（2017）をもとに筆者作成

船越ら（2009）は、当事者参加型授業を含む複数の教材を用いた「講義形式」授業をおこない、精神障害者に対する看護大学の学生の意識変化を明らかにした。船越らによる「包括的教育プログラム」の内容は【表 3】の通りである。この「包括的教育プログラム」介入後、学生が精神障害者に対する理解は、「意識・態度」「社会的距離」「心理的距離」の 3 尺度で平均得点が高くなっており、船越らは「精神障がい者に対する偏見が減少し好ましい方向に態度が変容するという教育効果が確認された」（船越他 2009, 33）と述べている。また、障害者との接触経験の有無が教育効果へ与えた影響については、「包括的教育プログラム」介入以前には接触経験のなかった学生に対する教育効果が高かったとしつつも、接触経験のある学生の方がより好ましい態度となる傾向が示された（船越他 2009）。これについて船越らは「精神障がい者に対する対象理解を深めるためには、包括的教育プログラムの実施に加えて、実際に精神障がい者と触れ合う経験をもつことが有用である」（船越他 2009, 33）と示唆したうえで、短期間の援助実習はかえって否定的な態度に変えてしまう

可能性もあり、「精神障がい者への理解を深めるためには、対象者と学生がともに活動を行い、双方向の交流関係がもてるよう、実習方法や実習期間、授業とのつながりを工夫する必要がある」（船越他 2009, 33）と指摘した。

授業概要	
授業名	包括的教育プログラム
授業実施期間	2008年10月～12月
授業回数	5回
実施大学	三重県立看護大学
受講者	精神看護学実習参加前の看護学生
協力者	精神障害当事者
調査手法	質問紙調査
授業内容	
項目	内容
オリエンテーション 読書課題の提示	<ul style="list-style-type: none"> ・10名のグループを作り、5冊の課題図書から1冊につき2名ずつ選択した。 ・選択した課題図書を読んで、「著者の病識の変化」や「差別と偏見など」図書ごとの課題についてレポートをまとめた。
グループワーク（90分）	<ul style="list-style-type: none"> ・課題図書から学んだことをグループディスカッションによって共有した。 ・精神障害当事者とのディスカッションのための質問や疑問を抽出し、まとめた。
映画視聴（90分×2）	<ul style="list-style-type: none"> ・精神障害者の内的葛藤と家族の困惑を描いた映画『ふるさとをください』の視聴
精神障害当事者による講演 （90分×2） （当事者参加型授業）	<ul style="list-style-type: none"> ・精神障害当事者から病と生活についての体験を聞き、ディスカッションした。
グループ発表（90分×2）	<ul style="list-style-type: none"> ・「精神障害を抱えて生きること」をテーマに、課題図書、グループワーク、映画鑑賞、当事者の方の講義から学んだことをまとめて1グループ10分で発表した。

【表3】授業内容：船越ら（2009）をもとに筆者作成

対して高橋ら（2020）は、教員養成学部以外の学生を対象とした教養教育において計15回の障害理解を目的とした授業【表4】をおこない、知的障害者に対する意識が授業の受講によって変化するか質問紙調査から検討した。本渡ら（2017）や村上ら（2018）、船越ら（2009）と同じく「講義形式」の授業ではあるが、当事者参加型授業を実施していない点で大きく異なっている。障害当事者との接触機会が確保されていないにもかかわらず、本稿でとりあげた理由は、全15回に渡って継続的に学びの機会を確保し、授業各回に「映画×障害」「絵本×障害」「音楽×障害」などといったテーマ設定がなされている点、またその背景に「講義を受講する学生にとって身近な事象を切り

口に障害について考えることで、障害を自分とは関係無いものではなく、身近なこと、自分のこととして考えられるようにといったねらい」(高橋他 2020, 16)があったという点に、本稿で扱う事例への類似がみられたからである。高橋らの研究結果からは、「自身と知的障害者との関わり」「知的障害者の能力」「知的障害者と社会との関わり」といった3因子において、学生たちの意識向上が示されており、高橋らはこの結果について、「『〇〇×障害』といった、学生にとっても親和性の高いテーマ設定が、障害を身近なこととして考えるために効果的であった」(高橋他 2020, 16)と考察している。また、結論として今回の講義では知識的な理解に留まり、体験的な理解には及ばなかったとしたうえで、「障害について知識的な面からの理解、実際に関わる経験を通しての体験的な理解が、正しい障害理解を促すために必要なのではないだろうか」(高橋他 2020, 16-17)と推察した。

授業概要	
授業名	教養教育
授業実施期間	2019 年度前期
授業回数	全 15 回
実施大学	北陸地方の総合大学・Z 大学
受講者	医学部・工学部・理学部・人文学部・経済学部・芸術学部 1 年生
協力者	—
調査手法	質問紙調査 (授業の履修前後)
授業内容	
<p>毎回知的障害もしくは知的障害を伴う発達障害を扱いつつも、「〇〇×障害」といった受講する 1 年次の学生にとって興味関心が高く、親和性の高いテーマを設定した。 各回のテーマ設定は以下となっている。</p>	
1 オリエンテーション	9 特異能力×障害②
2 映画×障害	10 特異能力×障害③
3 ドラマ×障害	11 バリアフリー×障害
4 芸術×障害	12 ユニバーサルデザイン×障害
5 音楽×障害	13 働く×障害
6 絵本×障害	14 学ぶ×障害
7 クルマ×障害	15 まとめ
8 特異能力×障害①	

【表 4】授業内容：高橋ら (2020) をもとに筆者作成

以上の研究結果 (船越他 2009；本渡他 2017；村上他 2018；高橋他 2020) から、障害理解を促す「講義形式」の授業内容と接触機会の設定には、知識的理解だけでなく実際に関わる経験を通しての体験的理解が必要であること、ただし障害当事者との接触経験が障害理解の深まりに直結するわけではないこと、障害当事者と接する前に双方向の交流関係がもてるよう接触の内容を工夫する必要があること、学生にとって親和性の高いテーマ設定が障害を身近なこととして考えるために効果的であることが示された。

2-2. 交流実践形式

次に、障害者と接することによって起こる大学生の意識変化に焦点をあてた先行研究のうち、障害当事者との交流実践機会が確保された「交流実践形式」授業を事例として扱ったものについて精査する。

加藤（2017）は、障害理解を促すための障害理解教育プログラム構築をめざし、スポーツ交流を含む障害理解教育が大学生の障害認識に与える影響について明らかにした。また、学生が知的障害者とのスポーツ交流を通して「どのようなことを体験したのか」についてそのプロセスを明らかにしつつ、障害に対する認識変化との関係について検討した^{vi}。結果、授業【表5】前後で、障害や障害者に対する認識と自身の障害者に対する態度の項目について、学生の意識はポジティブな方向に有意に変化した（加藤 2017）。加藤（2017）は、これらの項目に関連して、8割の学生が「知的障害者への理解を深めること」と「知的障害者のスポーツを知ること」について、スポーツ交流が最も自分自身に影響を与えたと思うと回答したと述べ、「知的障害者との直接的な交流での印象や学習効果が影響した」（加藤 2017, 11）と考察している。さらに、「学生が知的障害者とのスポーツ交流を通してどのようなことを体験したのか」という視座については、以下の結果を導き出した。

学生は、知的障害者とのスポーツ交流を通して、交流初期は、障害者との関わりに対する緊張や不安を抱きつつも、交流する障害者の様々な姿に気づく中でそれぞれが試行錯誤をしながら関わりを深め、新たな関係を築いて行くというプロセスが浮かび上がった（加藤 2017, 12）

加藤（2017）によると上記2点の視座は関連しており、「知的障害者とのスポーツ交流を通して、《関わりに関する問題の解消》をしながら《多面的な障害者の姿》を目の当たりにし、《新たな関わりの発見》をもとに知的障害者との交流を深めて」（加藤 2017, 13）いくといった学生の体験プロセスが、障害や障害者への理解を深めることにつながり、学生自身の障害認識に変化をもたらしたと推察している。

また、加藤（2017）はネガティブな感情を抱いたまま交流を終える学生がいなかった理由について、「講義での既習情報と交流経験のマッチングがあったことや、レポートに教員がコメントをすることで、学生の交流に対する不安な気持ちや、失敗経験、関わり方に関する疑問等をそのままにしない仕掛けが授業内にあったことが影響している」（加藤 2017, 13）と考察している。これはすなわち、「障害に対する認識の変化は、知的障害者とのスポーツ交流のみで得られたものではない」（加藤 2017, 13）可能性が示唆されたということであり、加藤（2017）は交流前後のプログラムの重要性も検討する必要があると提示している。

授業概要																	
授業名	障害理解に関する授業																
授業実施期間	—																
授業回数	全 15 回																
実施大学	A 大学																
受講者	障害理解に関する授業の受講生のうち協力を得られた 15 名（大学 1 年生の男性 9 名、女性 6 名）																
協力者	定期的な運動を行っており、言語でのコミュニケーションを苦手としない者から、2 語文程度の簡単な言語でのやりとりが可能者、聴覚との重複障害のある者まで幅があった。年齢は 10 代から 40 代。																
調査手法	質問紙調査（授業 2 回目と 15 回目に実施） MGTA（交流後のレポートを分析）																
授業内容																	
<p>障害に関する知識や障害者福祉に関する講義、学外での知的障害者とのスポーツ交流及び交流後の感想、レポートの提出、グループ課題学習が行われた。スポーツ交流及びレポートの提出はそれぞれ 3 回行われ、その内容について教員からコメントや交流方法に関するアドバイスが行われた。</p> <p>* 全体の傾向として、学生が活動に参加することを楽しみにしており、学生の参加による環境の変化によって混乱を示す者はいなかった。</p> <table border="0"> <tr> <td>1 回目 〈ガイダンス〉 授業紹介ビデオの鑑賞</td> <td>9 回目 演習：グループ課題学習②</td> </tr> <tr> <td>2 回目 講義：人体のしくみについて、動くとは</td> <td>10 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流② 感想レポート提出②</td> </tr> <tr> <td>3 回目 講義：当事者ファミリーの話を聞く</td> <td>11 回目 演習：グループ課題学習③</td> </tr> <tr> <td>4 回目 講義：障害があるとは？ ボランティアについて</td> <td>12 回目 演習：グループ課題学習④</td> </tr> <tr> <td>5 回目 講義：障害者スポーツの紹介ビデオ</td> <td>13 回目 演習：グループ課題発表会</td> </tr> <tr> <td>6 回目 講義：疾患・障害の概要</td> <td>14 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流③ 感想レポート提出③</td> </tr> <tr> <td>7 回目 演習：グループ課題学習①</td> <td>15 回目 まとめ、最終レポート作成</td> </tr> <tr> <td>8 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流① 感想レポート提出①</td> <td></td> </tr> </table>		1 回目 〈ガイダンス〉 授業紹介ビデオの鑑賞	9 回目 演習：グループ課題学習②	2 回目 講義：人体のしくみについて、動くとは	10 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流② 感想レポート提出②	3 回目 講義：当事者ファミリーの話を聞く	11 回目 演習：グループ課題学習③	4 回目 講義：障害があるとは？ ボランティアについて	12 回目 演習：グループ課題学習④	5 回目 講義：障害者スポーツの紹介ビデオ	13 回目 演習：グループ課題発表会	6 回目 講義：疾患・障害の概要	14 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流③ 感想レポート提出③	7 回目 演習：グループ課題学習①	15 回目 まとめ、最終レポート作成	8 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流① 感想レポート提出①	
1 回目 〈ガイダンス〉 授業紹介ビデオの鑑賞	9 回目 演習：グループ課題学習②																
2 回目 講義：人体のしくみについて、動くとは	10 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流② 感想レポート提出②																
3 回目 講義：当事者ファミリーの話を聞く	11 回目 演習：グループ課題学習③																
4 回目 講義：障害があるとは？ ボランティアについて	12 回目 演習：グループ課題学習④																
5 回目 講義：障害者スポーツの紹介ビデオ	13 回目 演習：グループ課題発表会																
6 回目 講義：疾患・障害の概要	14 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流③ 感想レポート提出③																
7 回目 演習：グループ課題学習①	15 回目 まとめ、最終レポート作成																
8 回目 学外演習：知的障害者とのスポーツ交流① 感想レポート提出①																	

【表 5】 授業内容：加藤（2017）をもとに筆者作成

加藤（2017）に続き加藤（2018）も【表 6】の授業を行い、大学生が知的障害者とのスポーツ交流を通して、知的障害者とのどのような関係性を築いていくのかについて、知的障害者との交流後に提出された学生の感想文を分析して、その心理プロセスを明らかにした。そして、以下のストーリーラインを描きだしている（加藤 2018, 157）。

知的障害者とのスポーツ交流のなかで、《関わりへの緊張や不安》を抱えている大学生は、《スポーツを楽しむ自分への気づき》を得ることを支えとして、知的障害者との《交流そのものへの慣れ》や、これまで抱いていた知的障害者への《偏見への気づきと解消》をすることで〈交流相手への興味関心〉が深まり、実際に関わることで知った〈新たな知的障害者の姿の発見〉をしながら、〈自分なりの関わり方〉を見つけ実践するようになる。その結果、知的障害のある交流相手との〈関係性の深まりの実感〉を得ることができ、さらなる〈偏見への気づきと解消〉や〈交流相手への興味関心〉の広がりへと循環し、知的障害者との《関わりへの自信》に繋がっていった。

授業概要	
授業名	一般教養ゼミナール
授業実施期間	2017-X 年
授業回数	—
実施大学	A 大学
受講者	医学・教育系を含む文系理系と多様な専攻分野の学生 15 名（内研究協力者は 13 名） * 知的障害者との接触経験の有無や頻度はさまざま
協力者	10 代から 40 代の男女 言語でのコミュニケーションを苦手としない者から、2 語文程度の簡単な言語でのやりとりが可能なる者、重複障害のある者まで幅があった。
調査手法	M-GTA 提出されたレポートのうち、知的障害者との交流において、最も受講生の印象に残った内容が反映されると考えられた（4）の感想部分を分析対象とした。
授業内容	
<p>障害に関する知識や障害者福祉に関する講義、学外での知的障害者とのスポーツ交流及び交流後毎のレポートの提出、グループ課題学習が行われた。今回実施されたスポーツの内容は、バスケットボールや水泳、フロアホッケーのどれかであり、学生はそれぞれの都合の良い土・日を利用して交流に参加する形式だった。各回の交流後にレポートを提出し、その内容には下記が含まれていた。</p> <p>(1) 交流した知的障害者の様子 (2) その様子を受けての学生の対応 (3) 交流の際に困ったこと (4) 交流全体を通しての感想</p> <p>提出後は、授業担当教員らのコメントや交流方法に関するアドバイスが返され、受講生は次回の交流に生かすことができた。</p> <p>* 交流場面全体の雰囲気としては、学生は活動に参加することを楽しみにしており、学生の参加による環境の変化によって混乱を示す知的障害者はいなかった。</p>	

【表6】授業内容：加藤（2018）をもとに筆者作成

内田・大谷（2013）は、障害者スポーツ指導員養成認定校の授業のあり方を検討する基礎的資料を得ることを目的に、障害や支援・指導の在り方に関する知識の伝達と実際の体験、および振り返りを組み合わせた障害者スポーツ実習【表7】を受講した学生と、これまでに何らかの障害疑似体験を実施した学生における障害理解の差異を検証した^{vii}。結果として内田・大谷（2013）は、障害者スポーツ実習において「障害による不自由さやバリアのみに着目せず、支援や工夫によりどのように能力の可能性を引き出せるかに関する振り返りやディスカッションを強調した」（内田・大谷 2013, 40）ことによって、「障害があるために〇〇ができない」といった能力障害ではなく、「障害があっても支援や工夫の仕方でもできる」といった活動能力の可能性への気づきが促進されたとしている。また、障害者は生まれながらに社会的に弱さを有しそれ故に社会的な生活を送るうえで絶対的な困難を抱えている、健常者である自分たちの側が彼らに対して心理的な距離感を持っている、といった認識を大学生が抱いている現状が指摘される（石川ら 2008）なかで、障害者スポーツ実習を受講した学生の認識がポジティブに変化したことには意義があるとし、「障害者の能力の肯定が、共生への意識を生起させる」（内田・大谷 2013, 40）可能性を提示した。

授業概要	
授業名	障害者スポーツ実習
授業実施期間	—
授業回数	毎週 1 回の授業 (90 分×2 コマの連続授業) が半期 15 回ずつ、通年で合計 30 回実施された。
実施大学	K 大学
受講者	地域マネジメントや商店街活性化などについて専攻する学生 (地域マネジメント)、社会福祉や心理学などについて専攻する学生 (地域福祉)、障害者スポーツや子ども、高齢者を対象としたスポーツボランティアなどについて専攻する学生 (スポーツボランティア) 合計 117 名 (男性 39 名、女性 78 名: 20 歳前後)
協力者	障害者アスリート
調査手法	質問紙調査 * 演習科目および健康関連科目の講義の 12-14 週目を利用して集団実施された。
授業内容	
障害者が運動・スポーツをとおして心身の可能性や自己価値に気づき、人生の満足度を高めるための指導・支援のあり方を、講義・実技を含めて学習していった。障害各論や各障害の支援・指導のあり方について学習を行った上で実際に疑似体験やスポーツ活動を行い、最後に振り返りやディスカッションによる共有を行った。振り返りに際しては、障害によりできないことやバリアにのみ着目するのではなく、支援や工夫によりどのように能力の可能性を引き出せるか、どのようにバリアを克服できるのかについて考え、ディスカッションを行った。毎回のディスカッションの時間は、概ね 30 分程度であった。	
1 回	ガイダンス
2 回	車いすの基本操作【組み立て方】【スラローム】【バリア】【バリアフリーマップ作成】
3～4 回	ふうせんバレーボール【肢体障害の体験】
5 回	バリアフリーマップの作成と発表【バリア】
6 回	バリアフリーマップの体験と評価【バリア】
7～8 回	車いすで運動・スポーツ①【テニス】
9～10 回	車いすで運動・スポーツ②【バスケットボール】
11～12 回	視覚障害の体験【ジョギング】【伴走】【縄跳び】【ボール遊び】
13 回	障害者アスリート講演・実技体験
14 回	ビデオ鑑賞「パラレルー愛はすべてを乗り越えるー」【レポート作成】
15 回	前半のまとめ
16 回	前半の復習と後半のガイダンス
17 回	高齢者疑似体験【視野】【可動域】【ジョギング】【ふうせんバレーボール】
18 回	バドミントン【上肢・下肢障害の体験】【車いすの体験】
19 回	バレーボール【シットイング・バレーボール】【卓球バレー】
20 回	アダプテッド・スポーツプログラム作成のためのガイダンス
21～25 回	アダプテッド・スポーツプログラムの作成【グループ実習】
26～27 回	アダプテッド・スポーツプログラムの実施・評価
28 回	障害者アスリート講演・実技体験
29 回	ビデオ鑑賞「プロフェッショナル仕事の流儀ーリハビリが、人生を面白くするー」【レポート作成】
30 回	総まとめ

【表 7】 授業内容：内田・大谷 (2013) をもとに筆者作成

以上、障害当事者との交流実践機会が確保された「交流実践形式」授業の研究結果（内田・大谷 2013；加藤 2017；2018）から、障害当事者との交流実践機会を授業内に設定する「交流実践形式」授業を行なう際には、スポーツ実践など学生と障害当事者の双方向的な交流を生む関わりしるや、障害者の様々な姿を知ることができるきっかけ作りを考慮する必要があること、そこで学生がどのような経験をするか、得た経験から何を感じるかといった接触経験の質が障害理解を促す要因となる可能性があること、学生の意識は単調かつ直線的に変化するのではなく揺れ動き様々な感情と気づきを循環しながら《関わりへの自信》に結びつくこと、交流前後に「講義形式」授業を実施することによって知識的理解と体験的理解が結びつきより障害理解を深める可能性があること、交流中の学生に対する教員からのフィードバックや心理的ケアなどが適切に行われることによって障害者に対するネガティブイメージの軽減が示唆されることなどが判明した。

2-3. 知識的理解と体験的理解

障害理解教育の実践やその内容と効果について検討した先行研究のうち、授業内に設定した障害当事者との接触機会によって起こる学生の意識変化に焦点をあてたものを「講義形式」授業と「交流実践形式」授業に分けて整理した。結果として、「講義形式」授業では当事者参加型授業などとして障害当事者との接触機会が設けられているものの、その接触は限定的で一方向的であるため、授業内容を工夫して継続的で双方向的な接触機会を学生へ提供する必要性が提示された。そしてその手法として、「講義形式」授業だけで完結させず、「交流実践形式」授業と組み合わせることによって双方向的な交流機会を生み出す授業構成の理想が示された。また実際にこの授業構成を実践した加藤（2017；2018）の研究結果からは、「講義形式」授業による知識的理解と、「交流実践形式」授業による体験的理解が結びつくことによって、学生の障害理解や意識変化がより促される可能性も示唆されている。ここから、「講義形式」授業による知識的理解と、「交流実践形式」授業による体験的理解を体系的に結びつける授業構成の有効性が推察された。

2-4. 接触経験の質

ただし、「交流実践形式」授業を実施する際には、「接触すれば効果がある」といった安易な思考に陥らないよう十分に留意する必要がある。大谷（2002）や河内（2006）、米倉（2015）、高瀬ら（2020）は、障害者に対する健常者の認知、感情および行動的意図を決定する要因のうち、最も重要な要因のひとつとして障害者との接触経験があげられていることや、接触経験がおおよそ好意的あるいは受容的態度に影響することを示しつつも、「障害者と接触したからといって、いつでも交流意欲が肯定的な方向に変化するとは限らず」（河内 2006, 509）、否定的態度へ結びつく場合もあり、障害者に対する態度の形成には接触経験の質が関係する可能性を示唆している。さらにその接触経験の質について大谷（2002）は、藤井（2000）の論を引用しつつ、接触経験の内容と質には豊かさと密度の濃さが必要であり、これらを得る要因は知的障害者に向き合う者の主体性や意欲、動

機によるとしたうえで、「主体的に意欲をもって知的障害児（者）に向き合うことができた、あるいはできるようになった者は、人間的成長や自己実現の志向により自らの中に彼らとのかかわりの経験を位置づけ、その肯定的意義を認めることができ」、「知的障害児（者）とのかかわりに否定的な部分だけが残っていたり、義務的にこなすだけでとどまっていたりすれば自らの中にその肯定的意義を十分認識することができない」（大谷 2002, 216）と、自発的な接触経験や障害理解と人間的成長の結びつきを提示した。

すなわち、「交流実践形式」授業の効果はその接触経験の質によって左右されるといえる。「計画性のない接触経験や障害の疑似体験により、障害に対する偏見の助長や歪んだ障害観を植えつけてしまう可能性」（加藤 2018, 154）もあり、交流実践を設定して学生と障害者の接触機会を確保しさえすれば、自ずと効果があらわれるという短絡的な認識は、かえって障害や障害者に対する学生の意識や態度を否定的に変えてしまう危険性を孕んでいる。指導教員は障害当事者との接触経験が障害理解の深まりに直結するわけではないことを十二分に認識したうえで、学生の障害理解が促されるよう交流実践の内容を考案し、交流中の学生に対するフィードバックや心理的ケアに心を配る必要がある。

2.5. 振り返り（リフレクション）やディスカッションの重要性

また、河村（2012）や内田・大谷（2013）、岡田（2013）、加藤（2017；2018）による研究では、「交流実践形式」授業における振り返り（リフレクション）やディスカッションの重要性が確認された。岡田（2013）はフットサル大会を事例としてとりあげ、精神障害者とボランティア大学生のフットサルを媒介とした交流体験が学生に対してもたらす意識・態度・行動の変容プロセスを明らかにしており、活動期間中に学生がおこなった「自身の体験に基づく内容を何らかの機会を利用して振り返る」行為（岡田 2013, 59）が、その変容に作用したと指摘している。そして、振り返りの効果について言及する既存研究を引用しつつも、振り返りが変容を妨げることにつながる場合もあると提示し、「振り返りを行うにあたっては、全員一緒くたな内容で行うことは避けるべきであり」、「交流体験が教育的な実践の機会として効果的に展開されてくるためには、学生一人ひとりの今到達している過程に留意しつつ、その時々で学生たちが抱く感覚を意識的かつ丁寧に拾い上げて深めていく」（岡田 2013, 60）必要があると考察した。

2.6. スポーツや芸術を「媒介」にする意義

さらに内田・大谷（2013）や加藤（2017；2018）、高橋ら（2020）の授業実践例や研究からは、障害当事者との交流実践の内容を考案するにあたり、スポーツや芸術を媒介とした学びの可能性が示された。学生にとって親和性の高いテーマ設定は障害を身近なこととして考えるために効果的であり、「講義を受講する学生にとって身近な事象」（高橋他 2020, 16）である芸術やスポーツは、障害理解への入口になると期待される。また、加藤（2017；2018）の研究では、障害者との接触によ

る《関わりへの緊張や不安》を抱えている学生が《スポーツを楽しむ自分への気づき》を得ることを支えとするといった状況が生じており、ここからは、スポーツが学生の「心の拠り所」として機能した可能性が推測される。

一方で、これらの研究では、芸術やスポーツが「媒介」として扱われており、芸術やスポーツ自体の特性が学生の障害理解に与える効果についても考察する必要性を指摘しておきたい。例えば安井・時政（1998）は、いくつかの先行研究を参照したうえで、スポーツや身体活動を通じた交流は、相互の共同関係、個人的相互関係、信頼関係、平等の意識の形成などの点で効果的に作用するとともに障害者の社会的適応を促す効果があること、また通常の交流に比べ、スポーツを媒介とすることによって、仲間意識や相互協力が生まれること、しかし一方で、障害の状況などを考慮せず短絡的に障害者とのスポーツ統合をおこなった場合には問題が生じることなど、スポーツや身体活動を通じた交流による障害理解の有効性と懸念点を提示した。そして車椅子バスケットボールを通じた身体障害者と大学生の実践交流による効果を分析し、車椅子バスケットボールをおこなっている障害者と実際に出会い、その生き生きとスポーツを楽しむ場面に接した経験が、学生のもつ「車椅子を使用する障害者のイメージ」へ変化を与えたと推測している。また、学生自身が車椅子バスケットボールを体験して「おもしろい」「楽しい」といった感情を抱いたことによって、「障害のあるなしにかかわらずスポーツとして、共に楽しむ」（安井・時政 1998, 213）状況が生まれ、学生が「車椅子バスケットボール」に対して抱いていた「障害者が行うスポーツ」という印象が、「車椅子に乗って行うスポーツ」へ変化したと指摘した。すなわち、学生の「車椅子に乗る」という行為に対する意識が、障害体験ではなく、スポーツの一行為へと変化したのである。そして、「車椅子スポーツをともに楽しむ」という状況は、学生が「車椅子使用者を客体として非日常的な状況としてとらえるのではなく主体的活動状況の中でとらえることにつながり」、結果として「自分たちと変わらない存在としてとらえることが可能になる」（安井・時政 1998, 213）と考察している。

2-7. 接触機会の本質：ひとりの個人とひとりの個人が接するコミュニケーション

加藤（2017；2018）の研究で焦点が当てられた学生の感情や意識の揺れ動きについては、小坂・文（2011）や岡田（2013）でも指摘されている。例えば、岡田（2013）が提示した学生の意識変容プロセスは以下である。

大学生である私と精神障害者とした立場を二分した捉え方から始まり、違和感や境界線のゆらぎを経験しながら、障害の有無に影響されない「チーム」の一員として、お互いを認め合う協同的な関わりとなることで、私も精神障害者も地域社会の一人であるといった同等性・当事者性を理解する

岡田は、このプロセスにおいて学生たちが「この体験により精神障害者について、整理がつかない

い状況に陥り、その不安定さの中で知識の必要性を実感しながら、体験と想像によるイメージを積み重ね再構築させ」た様子(岡田 2013, 59)を認めている。そして、「交流体験によりこれまでとは別の正しい知識が身につくというわけではなく、怖い、わからないといった否定的なイメージをもちつつ、対極的な肯定的なイメージを重ねながら、多様でかつ柔軟性がある理解に至っていた」(岡田 2013, 59)と振り返っている。小坂・文(2011)の研究でも、看護大学生が精神看護学実習を展開する過程で、精神障害者の精神状態や態度は精神疾患の特性からくるものでありその振る舞いには意味があることを理解し、精神障害者との直接的な接触によって対人関係の距離が縮まり相手を身近な存在として感じるようになるといった過程を経て、精神障害者を「一人の人間」として認識できるようになること、認識が変化することによって実習前の心理的緊張状態が実習展開とともに緩和され、学生の精神障害者への対応も肯定的で柔軟なものに変化することが示されている。また安井・時政(1998)は、日本における障害者理解教育について、障害に対する知識的教示とともに施設見学や障害体験、障害者の体験談、障害者をテーマにしたVTR鑑賞をおこなう意義を示しつつも、これらは「障害者を異質な存在として理解し、援助の対象や、社会的弱者として矮小化してとらえてしまうことにつながりかね」ず、「『障害のある者』も『ない者』も、ともに同じ活動をする場面を通して相互の人間理解を図るような場の設定が重要である」(安井・時政 1998, 207-208)と述べている。

これらの研究(安井・時政 1998;小坂・文 2011;内田・大谷 2013;岡田 2013;加藤 2017;加藤 2018)からは、交流実践が障害理解への媒介となることで学生の障害者に対する意識を変化させただけでなく、学生と障害当事者、すなわち人と人をつなぐ媒介にもなることで、そこに相手を知るためのコミュニケーションを生じさせた様子が伺える。大坊(2001)は「人間の行動は常に変化し、自分のおかれている環境に影響され、適応していこうとする」としたうえで、「他者との関係において、自分との違いを前提としたところから、緊張が発生し、行動することを促す。そして両者の理解が一致する行動が展開され、安定した状態を築こうとする」(大坊 2001, 1)と述べている。すなわち、障害者との出会いがもたらす学生の不安や戸惑いといった感情や意識の揺れ動きが、他者を知るための行為へつながり、その行為を繰り返すことによって自身のなかに他者の存在を位置づけるといった意識の循環は、他者と出会った際のコミュニケーションとして自然な事象ともいえる。ここからは、「交流実践形式」授業で設定される接触機会の本質が、「障害当事者」と「出会う」である以前に「人」と出会う」であること、そして何より、この出会いは、ひとりの個人とひとりの個人が接するコミュニケーションであるということを喚起させる。

3. 「成蹊アートプロジェクト2022」の障害理解教育としての位置づけ

本章では、前述した先行研究の情報から障害理解教育における「成蹊アートプロジェクト2022」の位置づけを描きだす。そのために、まずは本稿の事例である「成蹊アートプロジェクト2022」

について、そのプロジェクト（授業）構成を素描する。

3-1. 成蹊アートプロジェクト

成蹊アートプロジェクトとは、成蹊大学と武蔵野市行政、市内の市民文化団体や NPO 法人等の官民学が連携し、武蔵野市における共生社会の実現を芸術文化の観点から試みる、成蹊大学文学部を実施主体としたアートプロジェクトである。2022 年度より、成蹊大学プリリアントプロジェクト^{viii}の一事業として採択された。武蔵野市の文化施策や福祉施策と連動し、単発のイベントで終わらせるのではなく、継続的に展開していく。また、武蔵野市内の様々な芸術文化資源や人材を発掘し、企画の実現を通じて表現者や市民、そして行政との間に新たなネットワークや芸術文化を通じたコミュニティを創出し、武蔵野市における芸術文化活動の活性化や地域の持続的な発展に寄与することを目的としている。

プロジェクトには学生メンバーとして芸術文化行政コースの学生が参画しており、基幹科目の「制作実習 A」「制作実習 B」「制作実習 C」「制作実習 D」において、学生が実際に地域へ赴き、行政職員や市民とコミュニケーションをとりながら、主体的にアートプロジェクトの企画制作をおこなう。官民学三者間を芸術文化行政コースの学生がつなぎ、成蹊大学がハブとなることによって、武蔵野市行政と市民の縁を芸術文化で結ぶことをめざしている。

3-2. 芸術文化行政コース

芸術文化の実践と行政の実務の双方を理解し、両者の架け橋となる芸術文化振興の担い手育成を目的として 2020 年度に成蹊大学文学部に設置された学科横断型コースである。文学部の英語英米文学科・日本文学科・国際文化学科・現代社会学科の学部生が所属している。所属学生は文化政策学やアートマネジメントなどに精通した教員の指導を受けながら、武蔵野市内の文化施設や市民団体などと連携し、芸術文化活動の実践と芸術文化行政の実務双方について理解を深める。また、芸術や文化を通じて、子ども・若者・高齢者、障害者や外国人住民など、さまざまな属性の人々が共生する社会の実現をめざす。

3-3. 成蹊アートプロジェクト 2022

2021 年度後期から 2022 年度前期にかけて実施されたアートプロジェクトである。「成蹊アートプロジェクト 2022」では、芸術文化行政コースの学生たちが「マノマノプロジェクト班」「撮影・映像制作班」「シンポジウム班」「広報班」の 4 班に分かれ、共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ！〉の実践と、その過程を追ったドキュメンタリー映像作品の制作、そしてアートプロジェクト全体の成果報告会としてシンポジウム「SEIKEI ART SYMPOSIUM 2022 ～手と手をつなぐ人と人～」を開催した。

3-4. 「制作実習 A」「制作実習 B」「制作実習 C」「制作実習 D」

芸術文化行政コースに所属する学生自らが、主体的に演劇祭や美術展、音楽祭や写真展などの企画制作をおこなうプロジェクト型授業またアクティブラーニング型授業である。学生たちは学部2年次後期から3年次前期に約1年間かけて、武蔵野市の文化施設やNPO法人などと連携し、その企画を実現する。また、武蔵野市の文化施策や福祉施策とのつながりを重んじ、高齢者や障害者、外国にルーツをもつ人など、従来社会の周縁に位置づけられてきた人々とつながり、多様な社会成員との間に相互的な関係を構築することをめざす、いわゆる「社会的包摂」を視野に入れた文化政策や、社会包摂型アートについて知識と体験の両側面から学ぶ。

福祉や医療、教育、防災、まちづくり、震災復興など、さまざまな行政分野と連携した芸術文化活動が注目されているなか、2021年度後期～2022年度前期の制作実習は障害福祉領域と連携して「芸術を通した共生」をテーマに実施した^{ix}。

授業形態は100分を1コマとして、週2コマ（連続）×14回を前期と後期にそれぞれ実施する。後期期間に「制作実習 A」「制作実習 B」、前期期間に「制作実習 C」「制作実習 D」を開講しており、「成蹊アートプロジェクト2022」では、「制作実習 A」「制作実習 B」（計14回／2021年9月～2022年1月）にて芸術文化と障害福祉に関する知識の獲得、「制作実習 C」「制作実習 D」（計14回／2022年4月～7月）にて班に分かれてアートプロジェクトの企画制作を実践した。なお、「制作実習 A」「制作実習 B」期間中に課外活動として、プロジェクトパートナーであるNPO法人ペピータの「ペピータ展2021 造形教室・書道教室作品展」を鑑賞している。各回終了後には活動レポートの提出を義務づけ、「制作実習 C」「制作実習 D」期間中には各班の進捗を共有する「全体ミーティング」を行なった。各回の授業内容を以下に示す。

授業概要	
授業名	「制作実習 A」「制作実習 B」「制作実習 C」「制作実習 D」
授業実施期間	「制作実習 A」「制作実習 B」（2021年9月～2022年1月） 「制作実習 C」「制作実習 D」（2022年4月～7月）
授業回数	100分を1コマとして、週2コマ（連続）×14回を前期と後期で実施。
実施大学	成蹊大学
受講者	成蹊大学文学部芸術文化行政コース 24名（学部2年～3年生） *内研究協力者は「制作実習 C」「制作実習 D」13回目の授業に参加した21名
協力者	NPO法人ペピータ 日中一時支援事業「ペピータくらぶ」参加者 * NPO法人ペピータ側から、ペピータくらぶ参加者のうち、本アートプロジェクト実施時間に参加可能な障害当事者（保護者）へお声かけいただいた。 * 20代の男女約4名の参加があった。 * 障害種は身体障害以外。
調査手法	非構造化インタビュー調査 * 「制作実習 C」「制作実習 D」13回目の授業にて実施した。

授業内容				
制作実習 A・制作実習 B				
1回	ガイダンス、自己紹介 ポコラート世界展『偶然と、必然と』鑑賞（オンラインギャラリー）			
2回	学生によるプレゼンテーション① 自分の人生、自己形成に影響を与えた芸術文化、または印象に残っている芸術文化について紹介（おすすめ）する。			
3回	学生によるプレゼンテーション② 自分の人生、自己形成に影響を与えた芸術文化、または印象に残っている芸術文化について紹介（おすすめ）する。			
4回	学生によるプレゼンテーション③ 自分の人生、自己形成に影響を与えた芸術文化、または印象に残っている芸術文化について紹介（おすすめ）する。			
5回	「武蔵野市文化振興基本方針」グループリーディング・プレゼンテーション 「武蔵野市文化振興基本方針」をグループで精読し、その内容をグループごとにプレゼンテーションする。			
6回	「武蔵野市障害者計画・第5期障害福祉計画」グループリーディング・プレゼンテーション 「障害者計画・第5期障害福祉計画」をグループで精読し、その内容をグループごとにプレゼンテーションする。また「障害者計画・第6期障害福祉計画」との差異を調べる。			
7回	「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」概説 障害のある人々とともに協働する芸術文化活動とは 「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」について概説したのち、東京2020パラリンピック開会式や、ポコラート世界展『偶然と、必然と』、『TURN フェス』のダイジェスト映像を鑑賞・視聴した。また、障害のある人々との芸術実践の多種多様さを知り、芸術ジャンル（美術や音楽、演劇、身体パフォーマンスなど）や障害種（知的障害、発達障害、精神障害、身体障害等）の違いがプロジェクトに与える影響について、それらプロジェクトが「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」のどの部分と関連しているかグループでディスカッションしたのち、共有した。			
8回	長津結一郎『舞台の上の障害者』グループリーディング 芸術と社会包摂に関する学術書を精読し、その内容を発表する。当該領域の諸理論を整理する。			
9回	ゲスト講義：長津結一郎 映画「記憶との対話～マイノリマジョリテ・トラベル、10年目の検証」鑑賞 長津による解説 長津による障害とアートについての基礎概論講座			
10回	ゲスト講義：大西健太郎 大西によるミニパフォーマンス、自己・活動紹介、パフォーマンス「手の会話」の実践 学生との交流（障害のある人と接した経験の共有、その際のコミュニケーション方法など）			
11回	芸術文化事業の評価 芸術文化事業や共創的芸術実践に対する評価の現状、さまざまな評価手法の概説 評価手法の実践（ロジックモデルを使用し成蹊アートプロジェクトの将来像を描きだす）			
12回	マノモノプロジェクト	撮影・映像制作	シンポジウム	広報
	企画構想			
13回	企画構想			

14 回	プロジェクトパートナーへの企画説明・肖像権等の許諾書確認			
制作実習 C・制作実習 D				
1 回	マノ・マノ・ムーチョ!	映像撮影	シンポジウム準備	広報活動
2 回	全体ミーティング			
3 回	マノ・マノ・ムーチョ!	映像撮影	シンポジウム準備	広報活動
4 回	マノ・マノ・ムーチョ!	映像撮影	シンポジウム準備	広報活動
5 回	全体ミーティング			
6 回	マノ・マノ・ムーチョ!	映像撮影	シンポジウム準備	広報活動
7 回	お披露目会準備	映像制作	シンポジウム準備	広報活動
8 回	全体ミーティング			
9 回	お披露目会準備	映像制作	シンポジウム準備	広報活動
お披露目会〈マノ・マノ・ムーチョ!〉				
10 回	プレゼンテーション準備	映像制作	シンポジウム準備	広報活動
11 回	全体ミーティング			
12 回	プレゼンテーション準備	映像制作	シンポジウム準備	広報活動
シンポジウム「SEIKEI ART SYMPOSIUM 2022 ～手と手をつなぐ人と人～」				
13 回	振り返り			
14 回	事後処理・アーカイブ作業			

【表 8】「制作実習 A」「制作実習 B」「制作実習 C」「制作実習 D」授業内容：筆者作成

3-5. 共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ!〉

パフォーマンスアーティストの大西健太郎、NPO 法人ペピータをプロジェクトパートナーとして、日中一時支援事業「ペピータくらぶ」ⁱⁱの枠を借りて実施した共創的芸術実践である。言語によるコミュニケーションが必ずしも成立するわけではない障害福祉領域において、障害当事者と学生、アーティストが言葉を用いずに「手」の動きや表情を通じて踊りの掛け合いをする「手の会話」を基にダンスパフォーマンスを展開し、新たなノンバーバル・コミュニケーションの共創を試みた。NPO 法人ペピータが運営する「ペピータスタジオ」へ約 2 週間に 1 度赴き、非公開型創作ワークショップ【図 1】を計 6 回、最終的には、関係者限定公開型創作ワークショップ「お披露目会」【図 2】を実施した。新型コロナウイルス感染症予防のため、参加人数を限定し「ペピータくらぶ」から約 4 名、芸術文化行政コースから「マノマノプロジェクト班」として 4 名が中心となって共創的芸術実践へ参加した^{xii}。

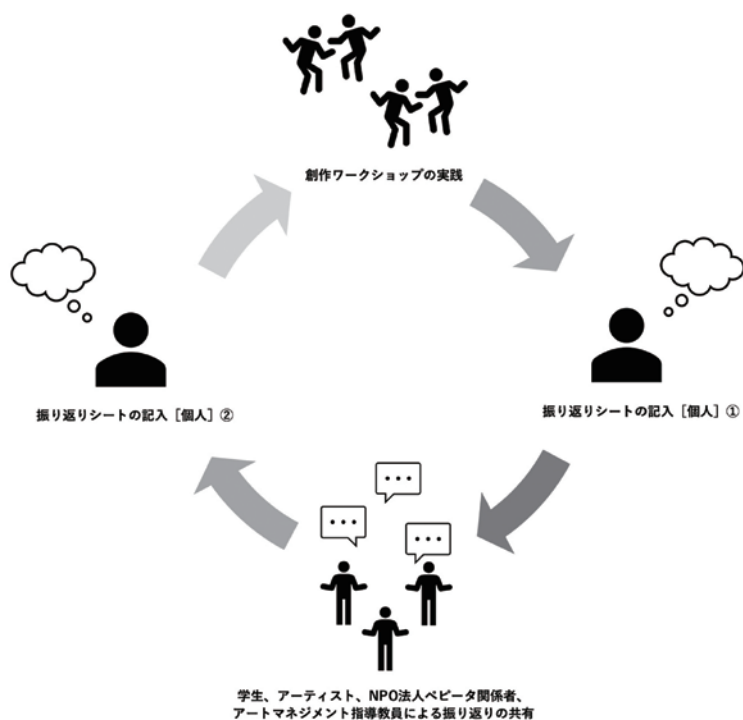
毎回の非公開型創作ワークショップは【図 3】の流れを基本として、学生たちは創作ワークショップ終了直後と、学生・アーティスト・NPO 法人ペピータ関係者・指導教員による感想共有後の 2 回、振り返りをおこなった^{xiii}。学生たちはこの振り返りを通じて、創作ワークショップで起こった出来事や、そこで湧き起こった感情等を、自身の言葉で言語化し、内省を重ねていった。



【図1】非公開型創作ワークショップの様子
(写真=撮影・映像制作班)



【図2】関係者限定公開型創作ワークショップ
「お披露目会」の様子 (写真=富田了平)



【図3】非公開型創作ワークショップの流れ (筆者作成)

3-6. シンポジウム「SEIKI ART SYMPOSIUM 2022 ～手と手をつなぐ人と人～」^{xiv}

2022年7月9日(土)、武蔵野芸能劇場にて開催した。対面とzoom配信のハイブリッド開催形式で、一度休憩を挟む2部制をとった。第1部では共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ!〉の活動報告とドキュメンタリー映像作品の上映がおこなわれた。活動報告はマノマノプロジェクト班の学生によっておこなわれ、計6回にわたる「ベピータくらぶ」への訪問および参加者との交流の様相や関係者限定公開型創作ワークショップ「お披露目会」についての報告のあと、共創的芸術実践の過程でぶつかった課題や活動を通して変化した意識、〈マノ・マノ・ムーチョ!〉の意義について発表された。〈マノ・マノ・ムーチョ!〉の意義について、学生は「一人ひとりが表現者とし



【図4】シンポジウム広報チラシ(広報班作成)

と一緒に作品を作り上げる中で、『障害者／健常者』という境界がなくなる場が出来上がったことに加え、健常者が障害者の表現活動をサポートするという『障害者アート』とは異なる『社会包摂型アート』と言えるアートのかたちを見出したことである」と語っている。

そして第2部ではトークセッションがおこなわれた。文化政策の専門家であり武蔵野市の文化行政にも携わってきた小林真理(東京大学教授)や、社会包摂と芸術の専門家である長津結一郎(九州大学准教授)、NPO法人ペピータ理事長の酒井陽子、アーティストの大西健太郎、マノモノプロジェクト班の学生がパネラーとなり、芸術文化行政コース運営委員長の川村陶子(成蹊大学教授)が司会した。

トークセッションでは、それぞれの立場から本プロジェクトへのフィードバックがなされた他、芸術文化や障害、福祉、表現について活発な議論がなされた。詳細は考察で述べるが、そのなかで大西が発した「わからないということを諦めない」という言葉が、学生へ大きな影響を与えている。また登壇した学生が、初めての他者と触れ合う不安や、既に関係性が出来つつある場に飛び込む恐怖があったことを共有した際、他のパネラーたちから共感の声があがった。小林からは「おそらく人生には、答えがない。でも、常にそういうことに向かっていかなければならない」という投げかけがあり、就職活動を控えた学生たちにとっては、本プロジェクトを通して向き合い続けた“わからない”だけでなく、将来へ向けた漠然とした不安をも他者と共有する貴重な時間となった。

3-7. 各班の役割

3-7-1. マノモノプロジェクト班

マノモノプロジェクト班は、大西や日中一時支援事業「ペピータくらぶ」の参加者ととともに共創的芸術実践〈マノ・モノ・ムーチョ!〉の創作をおこなった。また、毎回の非公開型創作ワークショップで起こった出来事を自身の言葉で言語化し、お便り「マノモノ通信」として参加者の保護者やNPO法人ペピータ関係者等に共有した。関係者限定公開型創作ワークショップ「お披露目会」ではパフォーマーとしてだけでなく、プログラム作成や観客対応などマネジメント面も担った。シンポジウムでは、共創的芸術実践〈マノ・モノ・ムーチョ!〉の実践報告をプレゼンテーションした。

3-7-2. 撮影・映像制作班

撮影・映像制作班は、マノマノプロジェクト班と障害当事者との共創的芸術実践に伴走し、創作ワークショップで起こる一瞬の出来事を「写真」や「映像」といった表現行為を通じて切り取り、プロジェクトの全容を記録した。また、撮影した写真は本プロジェクトの広報物としても使用された。さらに、それらの素材を使用してドキュメンタリー映像作品を制作し、シンポジウムで上映した。ドキュメンタリー映像作品は撮影だけでなく、共創的芸術実践のどの場面を使用するかなどの検討からプロット作成、編集、テロップ作成、音声の調整、モザイク処理等まで全て学生によっておこなわれた。シンポジウム当日も記録撮影を担った。

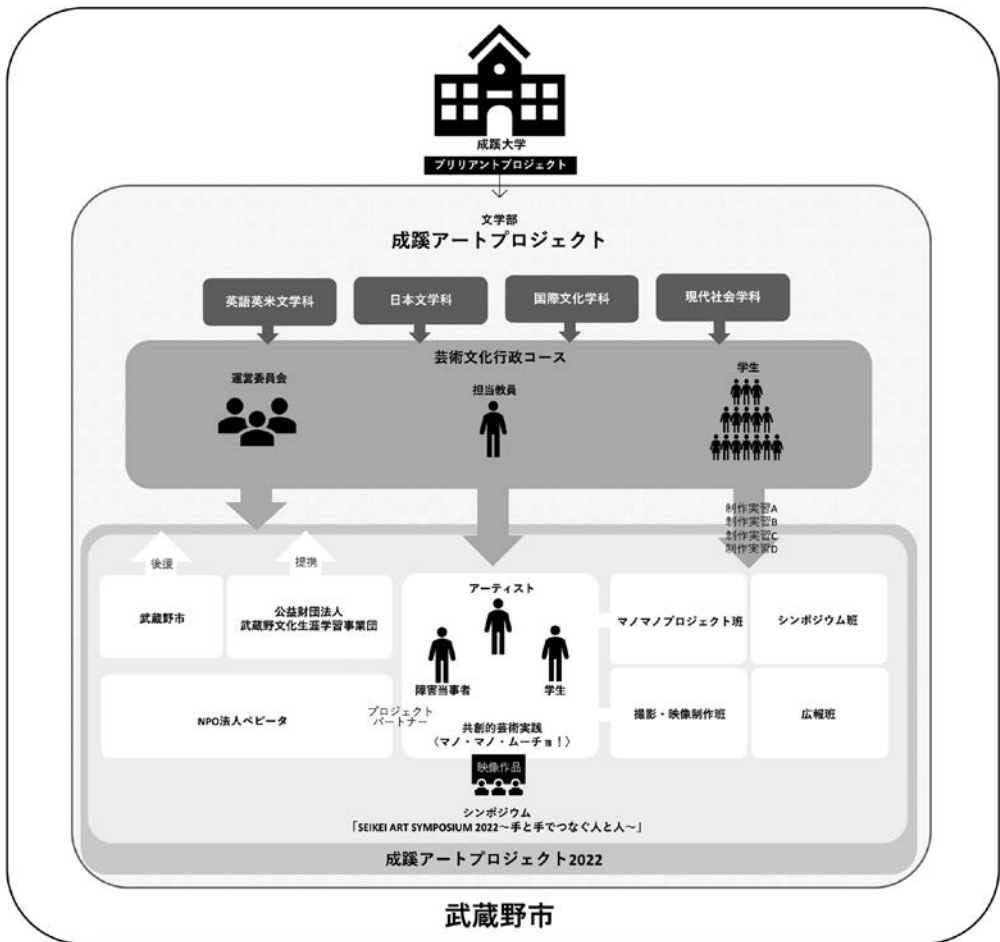
3-7-3. シンポジウム班

シンポジウム班は、「成蹊アートプロジェクト 2022」の総括となるシンポジウムの構成立案から武蔵野市への後援申請、パネラーへの登壇交渉、司会者との進行確認、会場となった武蔵野芸能劇場との演出相談、本番の舞台転換、zoom によるハイブリッド配信対応、対面来場者への対応、新型コロナウイルス感染症予防対策等、シンポジウムに係る全ての作業を担った。武蔵野市そして社会包摂型アートにおける本プロジェクトの位置づけを明確化し、価値化する「場」を設えた。

3-7-4. 広報班

広報班は「成蹊アートプロジェクト 2022」を実施するにあたって、芸術文化行政コースのウェブサイトやシンポジウムのチラシ、ポスターの制作、コースキャラクターのデザインなど広報関係の全業務を担った。facebook や twitter 等の SNS で本プロジェクトの進捗を発信するだけでなく、広報物の郵送先選定や発送作業、大学教務課と協力し学内掲示板や学内インフォメーション等への情報掲載、さらに自らの足で地域へ赴き、チラシ等の広報物を市民や関連団体へ手渡しするなど、プロジェクトの顔として広報活動をおこなった。

なお、プロジェクトの構造を図式化すると【図5】となる。



【図 5】 成蹊アートプロジェクト 2022 のプロジェクト構造：筆者作成

3-8. 障害理解教育としての「成蹊アートプロジェクト 2022」

以上の「成蹊アートプロジェクト 2022」概要をふまえたうえで、前述した先行研究の情報から障害理解教育における本研究の位置づけを提示する。まず、本プロジェクトは「制作実習 A」「制作実習 B」が「講義形式」授業、「制作実習 C」「制作実習 D」が「交流実践形式」授業にあたる。学生は、「講義形式」授業期間に「武蔵野市文化振興基本方針」や「武蔵野市障害者計画・第 5 期障害福祉計画」「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」など行政文書の精読、障害のある人々と協働する芸術文化活動に対するディスカッション、芸術と社会包摂に関する諸理論の整理、障害のある人々を行う芸術文化活動に関する専門家を招いたゲスト講義等を通じて、芸術文化と障害福祉に関する知識を獲得した。そして、「交流実践形式」授業期間には、共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ!〉での交流実践や、ドキュメンタリー映像作品の制作、シンポジウムの準備を通して、障害当事者と交流し体験的理解を深めていった。「講義形式」授業による知識的理解と、「交流実践形式」授業による体験的理解が体系的に結びついた授業構成となっており、一定の障害

理解に対する効果はあると考えられる。

しかし、接触機会と接触経験の質には学生間で大きな差異が生じた。理由としては、プログラム（授業）構成上、学生を4班に分けたこと、そして新型コロナウイルス感染症予防の観点から、共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ！〉を実践したスペース「ペピータスタジオ」の利用人数が限られており、共創的芸術実践に参加できる人数が限定されたことがあげられる。マノマノプロジェクト班学生4名の継続参加を優先し、撮影・映像制作班は毎回2名ずつ交代して参加した。マノマノプロジェクト班と撮影・映像制作班の学生は約2週間に1度障害当事者と直接的に接触し、また身体を使って交流を重ねた。毎回の創作ワークショップ後の振り返りでは、NPO法人ペピータ関係者からのフィードバックもあり接触機会の頻度は高く、接触経験の質も濃かった。一方で、シンポジウム班と広報班の学生は一度も共創的芸術実践に参加できなかった。すなわちシンポジウム班と広報班の学生の接触機会は、「制作実習A」「制作実習B」期間中の課外活動にて鑑賞した障害者の作品を通しての出会いや、マノマノプロジェクト班からの活動報告、撮影・映像制作班の記録映像などといった間接的接触が主となった。唯一の直接的接触は、シンポジウムのトークセッションに登壇したNPO法人ペピータ理事長の酒井との出会いになる。しかしこれも、障害者との直接的接触ではなく、障害者やその支援者の支援をおこなう障害当事者との接触だった。よって接触機会の頻度と接触経験の質は、マノマノプロジェクト班>撮影・映像制作班>シンポジウム班=広報班となった。

振り返り（リフレクション）やディスカッションについては、共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ！〉において、マノマノプロジェクト班と撮影・映像制作班、アーティスト、NPO法人ペピータ関係者、指導教員の間で確保された。また「全体ミーティング」では、学生全員が活動の進捗状況を共有し、それぞれの活動に対してディスカッションをおこなった。この「全体ミーティング」でマノマノプロジェクト班からは毎回の活動報告、また撮影・映像制作班からはドキュメンタリー映像作品の編集状況報告と作品試写がおこなわれた。シンポジウム班と広報班の学生はそれらを通して間接的接触を重ね、それによって得た感想や疑問をマノマノプロジェクト班や撮影・映像制作班とディスカッションすることで、共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ！〉への理解を深めていった。

本プロジェクトではパフォーマンスアーティストの大西が関与し、共創的芸術実践では身体表現による交流がおこなわれた。大西は、他プロジェクトでも身体表現や造形を通じて障害者との共創的芸術実践をおこなっており、本プロジェクトも彼の作品制作の手法に大きく依拠していた。また共創的芸術実践がプロジェクトの核であり、その創作と共有といったアートマネジメントの実践が主となっていたため、障害理解はそれに付随する位置づけだった。すなわち「成蹊アートプロジェクト 2022」では、芸術を「媒介」にした障害理解教育がおこなわれたのではなく、障害当事者と新たなノンバーバル・コミュニケーションを共創することを主眼としたアートマネジメントの実践的教育がおこなわれたといえる。

以上より「成蹊アートプロジェクト 2022」は、「講義形式」授業と「交流実践形式」授業が体系的に組み合わせられ、障害や障害者に対する知識的理解と体験的理解の両方を学生に提供できる構成になっていたと考えられる。また学生に対する振り返り（リフレクション）や、状況・情報・認識共有のためのディスカッションの機会も確保されていた。しかしながら一方で、障害理解を促すプロジェクト（授業）構成や教育的アプローチが十分になされていたとは言えない。「講義形式」授業において障害そのものや障害福祉、障害理解に関する講義があったわけではなく、あくまで芸術と障害福祉との関係に関する観点を扱っているため、障害理解教育としての知識的理解が進んだかには疑義が残る。また、「交流実践形式」授業についても、授業の中で設定される接触機会が学生によって異なれば、自ずと接触経験の質や障害理解の度合いにも差異が生じる。シンポジウム班と広報班の学生も、1～2名ごとでも交代して参加できるよう、指導教員側がプロジェクト（授業）構成を工夫すべきであった。よって、「成蹊アートプロジェクト 2022」を位置づけるならば、障害理解教育ではなく、障害当事者と協働するアートプロジェクトをフィールドとした、アートマネジメントの実践的教育における障害理解教育の実験的な試みとして位置づけられると考える。

4. 「成蹊アートプロジェクト 2022」で設定された障害当事者との接触機会が学生の障害理解に与える影響

前節では本プロジェクトの障害理解教育における位置づけが示された。本節からは、前節の内容をふまえつつ、本プロジェクトに参画した学生の語りを分析し、大学の授業で設定された障害当事者との接触機会が学生の障害理解に与える影響を詳らかにする。

4-1. 研究方法

「成蹊アートプロジェクト 2022」終了後、本プロジェクトに参画した芸術文化行政コース所属学生を対象として、その語りを収集した。語りの収集は「制作実習 C」「制作実習 D」13 回目の授業日におこなった【表 8】。調査対象は、語りを収集した 13 回目の授業に出席した 21 名^{xv}である。収集方法は、非構造化インタビューの形式をとり、車座に座った学生たちが順に自身の経験を自由に振り返りながら、お互いに共有するかたちをとった。分析手法は、テキストマイニング分析と KJ 法^{xvi}の 2 手法を採用した。

テキストマイニング分析では、フリーソフトウェア「KH Coder」^{xvii}を使用して、班ごとの語りのテキストデータを分析した。文章からなるデータを単語や文節で区切り、それぞれの出現頻度や出現傾向、相関関係等を分析するテキストマイニングを採用することによって、班ごとに異なった接触機会が、プロジェクトへの参加深度と障害や障害者への意識変化に与えた影響を明らかにすることを試みた。

次に、質的研究の分析手法のひとつである KJ 法によって学生全員の語りを相対的に精査した。

KJ法は、「質的データの情報が膨大で混沌としている場合」(田中, 2010)でも、データのグループ分け、図解、叙述化のプロセスを経ることで、情報を簡潔化し、さらにビジュアルとして俯瞰することで「問題の本質を追求したり新しい発想を得たりする」(中西, 2011)ことができる分析手法である。本研究でも、学生たちが自由に語ったデータには多種多様な要素が含まれており、その一見無秩序に見える情報を整理する必要があった。よって、学生ひとりひとりの経験にあらわれる個別の事象から、障害や障害者に対する意識変化という共通の事象を洗い出し、さらにそれをもたらした要因を新たな発想として抽出することを目指す本研究の方法として適当であると判断した。

なお、振り返りをおこなった当時は、学生たちの語りを分析することは想定しておらず、あくまで授業の記録として動画撮影と音声録音をおこなうと学生に周知していた。よって本研究をおこなうにあたって、語りを収集した21名に録音した音声を研究に用いる旨を改めて説明し、同意を得た。

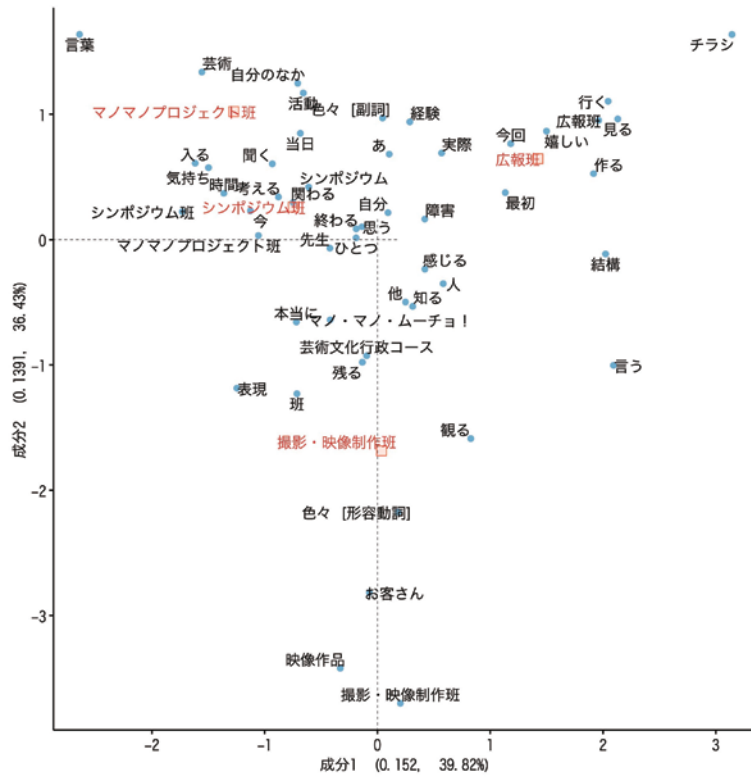
4.2. 分析結果

4.2.1. テキストマイニング分析による分析結果

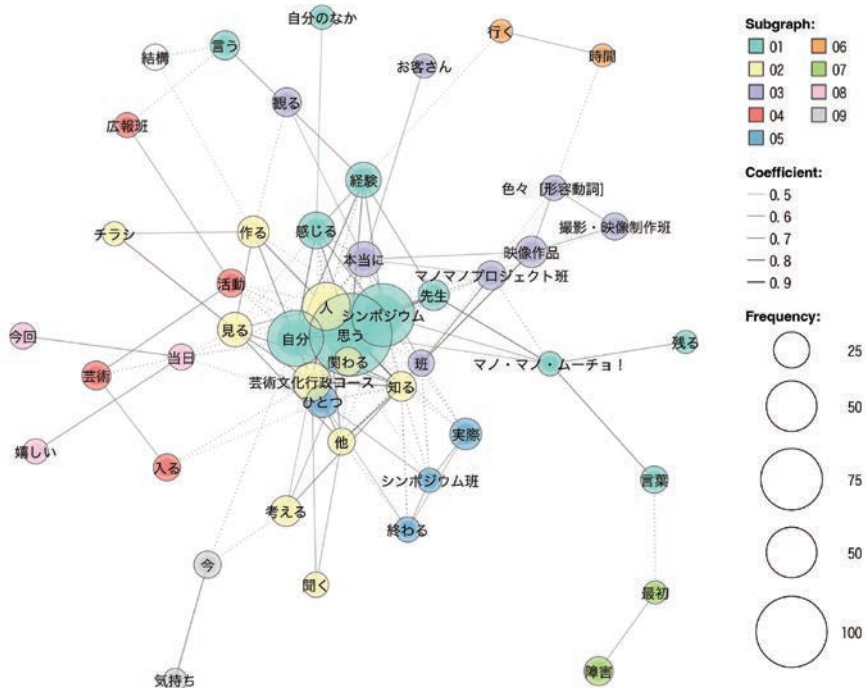
班ごとの語りのテキストデータをテキストマイニング分析したところ、以下の特徴語が抽出され【表9】、対応分析【図6】がなされた。また共起ネットワーク【図7】からは、シンポジウムが学生に対して大きな影響を与えたことが判明した。

シンポジウム班		マノマノプロジェクト班		広報班		撮影・映像制作班	
シンポジウム	.230	思う	.158	自分	.143	映像作品	.193
シンポジウム班	.118	言葉	.138	人	.126	撮影・映像制作班	.179
ひとつ	.108	シンポジウム	.122	見る	.109	思う	.174
人	.107	自分	.118	作る	.109	人	.133
本当に	.103	経験	.101	チラシ	.095	お客さん	.123
芸術	.101	今	.100	経験	.084	感じる	.111
芸術文化行政コース	.100	見つかる	.074	広報班	.082	芸術文化行政コース	.111
実感	.081	今後	.073	感じる	.081	色々	.103
当日	.078	伝える	.068	言う	.080	本当に	.100
実際	.075	気持ち	.067	結構	.071	観る	.100

【表9】 KH Coder を使用した特徴後の抽出：筆者作成



【図6】KH Coderを使用した対応分析の結果：筆者作成



【図7】KH Coderによる共起ネットワーク：筆者作成

4-2-2. KJ法による分析結果

KJ法の結果、以下のラベルやカテゴリが提示された【表10】。また、図解【図8】と叙述【表11】を示すことができた。図解【図8】の障害理解について言及があったラベルを含む小カテゴリは黒く色付けている。グループ編成は、ラベル：195、小カテゴリ（小表札）：29、大カテゴリ（大表札）：7であった。

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル数
芸術文化行政コースに入る以前の思考や経験を振り返る自己分析	芸術文化行政コースに入った理由	5
	他者とコミュニケーションをとって協働する事に対するコンプレックス	7
	芸術文化行政コースに入る以前の障害理解	5
	芸術文化行政コース第1期生だからこそ苦悩	5
障害者と共創的芸術実践をおこなったことで得た気づき	障害者と協働することによって起こった自己の変化	6
	障害者と協働することによって起こった戸惑い	5
共創的芸術実践で得た経験と気づきの共有	障害者と協働した経験を、未経験の他者へ伝える際の心境	8
	経験に対する他者視点の導入	2
	経験を共有された側の理解度	11
シンポジウムで得た気づき	障害福祉に対する理解	5
	障害当事者を対象とする映像作品を公開する際に起こる問題	2
	実践的にアートマネジメントを経験し学ぶ場を得る貴重性と重要性	3
	自己を表現する方法	3
	「わからない」に向き合う姿勢	7
シンポジウムを企画制作したことによってもたらされた意識の変化	来場者の反応によってもたらされた達成感	21
	自己の経験を俯瞰的にみる客観性の獲得	2
	人や地域とのつながり、関係性に対する気づき	15
	企画制作を進めるにあたっての学生同士のコミュニケーションに対する反省	17
芸術文化行政コースで得た知識や経験に対する振り返り	無事に終了した安堵からくる達成感	4
	プロジェクトにおける自身の役割や対応に対する後悔と反省	9
	新しい経験に対する満足感	2
	芸術に対する意識の変化	4
	疑問や悔しさを感じたことを自己の成長とみなす向上心	2
	他班の活動内容に対する興味	1
	コミュニケーションの濃度からくるモチベーションの向上	1
	コース生同士の協働によってもたらされた他者理解と個の尊重	28
芸術文化行政コースで得た経験を将来へ活用するビジョン	アートマネジメントの実務に対する理解の深化と発展	3
	経験の活用と継続	8
	自己の将来に対する意識の変化	4

【表10】 成蹊アートプロジェクト 2022 に対する学生の語りのラベルとカテゴリ：筆者作成

叙述化
【芸術文化行政コースに入る以前の思考や経験を振り返る自己分析】
<p>〔芸術文化行政コースに入った理由〕として、「芸術が好き」「イベントの裏方を経験したい」など、もともと芸術やアートマネジメントに対して興味関心を抱いていた学生もいれば、「コースに所属するまで芸術と関わる機会がなかった」と語る学生もいた。また、学生のなかには、「他者とコミュニケーションをとって協働する事に対するコンプレックス」を抱えていたものもあり、芸術文化行政コースに入る前まで「自己中心的な考えや創作をしていた」「他者と協働することに対してコンプレックスがあった」「自分の疎外妄想・被害妄想から他者と距離をとっていた」など、他者とのコミュニケーションや距離感について悩み、コンプレックスを抱いていたものもいた。しかし「成蹊アートプロジェクト 2022」での経験を経て、「コース生同士の協働によってもたらされた他者理解と個の尊重」が促され、多くの学生が、芸術文化行政コースでの活動を通じて、コース生ひとりひとりの特性に目を向けることができ、他者への優しさや気遣い、配慮を感じることができたと語った。またコース生同士で状況を共有することで、それぞれの大変さを知り、その頑張りが成果へ結びついたのでと、お互いを尊敬したと同時に、自分自身のモチベーションへつながり、刺激になっていたと振り返った。</p> <p>〔芸術文化行政コースに入る以前の障害理解〕については、芸術文化行政コースに入るまで、障害者と関わる機会がほぼなかったと語った学生もいれば、障害者と接する機会はあるながらも、コースで障害福祉について学ぶまで、障害者とコミュニケーションをとる際に戸惑ったり、「健常者が障害者にこうしてあげる」という構図を「配慮」とする考え方に違和感を感じていなかったと語った学生もいた。また、「他者とコミュニケーションをとって協働する事に対するコンプレックス」と障害者と接した際の戸惑いが、障害者に対する偏見を引き起こしたとする学生もいたが、アートプロジェクトを企画制作する過程で、障害福祉について学び、実際に障害者の造形作品等の芸術活動に触れたことで、「作品を通してその作者（障害者）を知る」という気づきにつながっていた。</p> <p>〔芸術文化行政コース第1期生だからこその苦悩〕については、自分たちでプロジェクトを一から創造する苦悩など、アートマネジメントに対する言及が多くを占めた。今まで経験してきた授業やサークル活動には、先輩たちがおこなってきた「型」やマニュアル等があったが、芸術文化行政コースでは、自分たちが第1期生であり、一から自分たちでやることを考えなければならず、またどのような内容にすればよいか想像もできず、不安があったと語った学生が少なからず存在した。また、想像できないため自分ごととして捉えることができず、役割分担もうまくできなかったため、コース生間で負担の偏りがあったという反省につながっていた。その一方で、今後は活動をアーカイブ化し、自分たちの経験や反省点をふまえたうえでアドバイスをコースの後輩へ伝えることも重要であるという、コースの発展と次世代へ向けた提案がみられた。</p>
【障害者と共創的芸術実践をおこなったことで得た気づき】
<p>〔障害者と協働することによって起こった自己の変化〕について、マノマノプロジェクト班の学生は、〈マノ・マノ・ムーチョ！〉をおこなうにあたって、ペピータスタジオに継続的に通い、参加者とその時々々に縁を育んでいく関係性をもてたこと、そういう空間ができたことを「新しい体験」としてみなし「新しい経験に対する満足感」へつながっていた。また、参加者と協働する時間が限られているからこそ、一回一回のワークショップで関係性を深めようと意識しており、意識して通うことによって行動にも変化が現れたのではないかと振り返った。そして、障害者との共創的芸術実践の過程を通じ、障害者／健常者という括りでなく、ひとつの作品をつくりあげる一対一の関係性になり、障害者と健常者、パフォーマーと撮影者など、その場にあった境界線が揺らいでいったと語った。加えて、ペピータスタジオでの活動だけでなく、成蹊大学へ帰りながら、班のメンバーと振り返る時間を持てたことについて、自然と自分の考えを言葉にして共有することができたとしている。</p> <p>一方で、「障害者と協働することによって起こった戸惑い」もあった。〈マノ・マノ・ムーチョ！〉で実際に障害者と共創的芸術実践をおこなったマノマノプロジェクト班と撮影・映像制作班の学生は、当初どのように振る舞えばよいか、表現すればよいか、参加者と接すればよいか、答えがないからこそわからないという戸惑いのなかに常にあつたとしている。そして、自分たちで見出せない答えを、シンポジウムで登壇者が教えてくれるのではないかと考えていた。しかし、この「わからないという戸惑い」は言い換えれば、障害者と接する際のコミュニケーションや、共創的芸術実践における自己表現など、自分たちの経験に対して常に思考し続ける状況に置かれていたということでもある。そして、このわからないに対して真摯に向き合う姿勢が、【シンポジウムで得た気づき】につながった。</p>

【共創的芸術実践で得た経験と気づきの共有】

マノマノプロジェクト班は「自分の考えを言葉にして共有する」という行為に重きをおいていたが、それが得意だったわけではない。[障害者と協働した経験を、未経験の他者へ伝える際の心境]について、マノマノプロジェクト班の学生は、〈マノ・マノ・ムーチョ!〉で得た経験を、経験していない他者へどのように伝えればよいかに常に悩み、漠然としていた自身の経験や感情を内省して言語化すること、それを他者に伝えることに不安を抱いていた。また、伝えたいことが多いからこそ、情報の取捨選択に悩んだとしている。しかし一方で、改めて共創的芸術実践で得た経験を自分の中で言語化しながら整理することで、自身のなかに落とし込むことができたとも語った。

では、間接的接触が中心となったシンポジウム班と広報班の学生たち、[経験を共有された側の理解度]にはどのような影響があらわれたのか。まず、障害者との直接的接触がなかったシンポジウム班や広報班の複数の学生が、実際に障害者と協働したマノマノプロジェクト班にしか経験できなかったことがある、当初はマノマノプロジェクト班よりもプロジェクトに関与している意識が薄かったと述べており、さらに障害者に対する意識もマノマノプロジェクト班ほど変化しなかったと振り返った。

しかしながら、マノマノプロジェクト班が障害者と協働して感じたことや考えたことを言語化し、撮影・映像制作班が映像化して、障害者との共創的芸術実践を経験しなかった学生たちに共有することによって、経験しなかった学生たちのなかには、「自分が経験していない事柄でも、その場の空気まで伝わってくるような感覚があった」「マノマノプロジェクト班の人たちが酒井さんに『障害者として扱っているんじゃないか』って言われていたシーンの衝撃。シンポジウムのなかでの経験とすごくマッチしているというか。そこがすごく似ているなと思った。」と語ったものもいた。また、経験の共有がされたことで、「成蹊アートプロジェクト 2022」の全体像を捉えることへつながり、それをふまえながらシンポジウムの中身を考えるに至っている。さらに、シンポジウムの映像作品やトーク内容を通じて、共創的芸術実践は経験していないながらも、自分の経験と結びつき、その価値を実感することができたとした。

なお、マノマノプロジェクト班に伴走して共創的芸術実践に参加した撮影・映像制作班の学生は、〈マノ・マノ・ムーチョ!〉の記録撮影をしながら、「映像作品ではどのシーンを使うか」を模索し続けていたが、その構想が撮影・映像制作班のなかだけで完結していた。しかし、実際に映像編集を進める過程で他班の学生に見てもらうなど、他者から得る意見やアドバイスのによって [経験に対する他者視点の導入] がおこなわれ、当初は予定していなかった構成へ映像作品が変化していった。

【シンポジウムで得た気づき】

【共創的芸術実践で得た経験と気づきの共有】の [障害者と協働した経験を、未経験の他者へ伝える際の心境] は、【シンポジウムで得た気づき】の [「わからない」に向き合う姿勢] へもつながる。マノマノプロジェクト班の学生は、シンポジウム登壇者に、その不安や戸惑いを「共感」してもらうことによって安心感を得ていた。またシンポジウムで、登壇者から障害理解教育としての「答え」をもらうのではなく、障害者に限らず、他者とのコミュニケーションに対する戸惑いや、わからないことに向き合い続ける不安に対して「共感」があったことは、学生たちを精神的に安定させたと推察される。事実、シンポジウムで登壇者が語った [「わからない」に向き合う姿勢] として、自分の気持ちを誤魔化さず「わからない」ことに向き合い言語化しようとする努力や、「わからない」事をわからないまま伝えられること、「わからない」ということを共有できる場があることが大切であるという言葉が印象に残ったと振り返った学生が多くおり、中には「心が軽くなった」と振り返るものもいた。

【シンポジウムで得た気づき】では [障害福祉に対する理解] についての言及が多くなされた。また、多くの小カテゴリからのつながりもみられる。具体的には、学生たちの多くが、シンポジウム登壇者による「合理的配慮」「個人モデル/社会モデル」「障害はアイデンティティである」などに関する語りが印象に残ったと言及している。座学の授業で知識として知った「合理的配慮」が実際にプロジェクトで醸成されただけでなく、障害理解の知識が、プロジェクトを実体験することで実感を伴って理解することができ、実感を伴って理解したことで、実生活での合理的配慮の難しさにも気づくことができたと言ったものや、障害の社会モデルという視点を知ることによって、本プロジェクトで得た経験から、障害者/健常者と個人に障害があるのではないと考えるようになったもの、「障害は“もつ”ものではなく、“ある”もので、その人のアイデンティティである」という言葉が印象に残ったと語った学生もいた。

加えて、【障害者と共創的芸術実践をおこなったことで得た気づき】の [障害者と協働することによって起こった戸惑い] は、【シンポジウムで得た気づき】の [自己を表現する方法] へもつながっていた。その

根拠は、シンポジウムでドキュメンタリー映像作品を鑑賞したある登壇者の言葉にある。その登壇者からは「誰が障害者で誰が健常者なのかわからなかった」「健常者の方が表現に対して戸惑っているように見えた。障害者に表現を引き出してもらっていたのではないか。もっと表現のぶつかり合いがみたかった」といった指摘がなされた。その指摘は「表現方法は言葉だけでなくバレエなどの芸術もありうる」という登壇者間の話へ展開し、シンポジウムにおいて「表現」が重要な概念として提示された。そして複数の学生が、この話題に刺激を受け、印象に残っていると振り返った。また学生たちは、「得意なことで自分自身を表現したら良い」という指摘から、自分自身の表現方法はなんだろうと新しい角度から自分自身のことを考え、知るきっかけになった、自分自身が表現をすることも大切にしたいと語っていた。

【シンポジウムで得た気づき】には障害理解や表現に対するものだけでなく、アートマネジメントに対する言及もあった。例えば、[実践的にアートマネジメントを経験し学ぶ場を得る貴重性と重要性]である。これもシンポジウム登壇者の指摘から、座学での勉強だけでなく、実践を通じて経験として学ぶ場があること、特にアートマネジメントを実践的に学ぶことが学部生からできる状況は、当たり前ではないことに気づき、その重要性を感じたと述べた学生もいた。この[実践的にアートマネジメントを経験し学ぶ場を得る貴重性と重要性]は【芸術文化行政コースで得た知識や経験に対する振り返り】の[新しい経験に対する満足感]へと続いている。

さらにアートマネジメントと障害理解にまたがるカテゴリがあった。それは、アートプロジェクトで障害者とともに共創するにあたって、障害者やその関係者を映像として記録に残し、さらに広く公開する際の被写体への配慮についてである。これもシンポジウム登壇者が指摘したことで、[障害当事者を対象とする映像作品を公開する際に起こる問題]に関する学生の振り返りがいくつかみられた。障害者の芸術活動を映像作品として記録し公開することにさまざまな制約やハードルがあることに初めて気づいたとする学生もいた。そしてシンポジウムで映像作品を上映できた背景には、NPO法人ベビータ理事長の酒井が、その関係者と丁寧に紡いできた今までの関係性や、多くの人々の協力があったことに気づいたと語った学生もおり、【シンポジウムを企画制作したことによってもたらされた意識の変化】の[人や地域とのつながり、関係性に対する気づき]へとつながったようだった。

【シンポジウムを企画制作したことによってもたらされた意識の変化】

【シンポジウムで得た気づき】であらわれた「共感」は、さらに【シンポジウムを企画制作したことによってもたらされた意識の変化】の[自己の経験を俯瞰的にみる客観性の獲得]へもつながった。学生たちはシンポジウム当日まで自分たちのやっていることの全体像について漠然としたイメージしかなく不安を抱いていた。しかし、シンポジウムが終わり、他者からの共感を伴う客観的視点を通して振り返ることができるようになったことで、やっとひとつひとつの出来事が線としてつながったのである。

それは、学生たちの経験が自身のなかで価値化されたということでもあった。【シンポジウムを企画制作したことによってもたらされた意識の変化】のうち[自己の経験を俯瞰的にみる客観性の獲得]は、[来場者の反応によってもたらされた達成感]へつながる。多数の学生が、シンポジウムを通して、武蔵野市以外の活動や他者の意見など、シンポジウムの来場者の視点によって、自分たちの活動を客観視することができたと言った。また、自分たちがプロジェクトを通してどのように変化したか、自分たちの学びと経験を他者へ伝えることによって、実社会で自分たちの活動が認められた実感を得ることができたとした。さらに、シンポジウムのアンケート結果から、何を体験したかを来場者に共有することができたとも振り返っている。これはすなわち、自らの経験を他者と共有し、来場者の声から客観視することによって、自分たちの活動は自己満足ではなく、改めて「成蹊アートプロジェクト 2022」に参加した意義や、自分たちのプロジェクトの社会的価値を感じ、気づくことができたということであり、他者や実社会で認められたという実感が[来場者の反応によってもたらされた達成感]と深くつながっていることがわかる。

[人や地域とのつながり、関係性に対する気づき]については、芸術文化行政コースの他授業でお世話になった人がシンポジウムにも来場してくれていたと語る学生もおり、自分自身が育んだ縁を実感していた。また、大学近隣地域へ広報活動をおこない、チラシを渡す際に地域の方々と対話しコミュニケーションをとることで、「障害福祉関係の方が興味を抱いてくださった」と自分たちのプロジェクトが武蔵野地域の障害福祉関係者へ少なからず影響した実感を抱いたようだった。また、なかったと思っていた地域のつながりがあることに気づいた学生もおり、成蹊大学の地域における位置づけや、地域における人と人のつながりなど、自身が気づいていなかった関係性を実感することができたとしている。

なお、この[人や地域とのつながり、関係性に対する気づき]は【芸術文化行政コースで得た知識や経験

に対する振り返り】の「新しい経験に対する満足感」と深くつながり、【シンポジウムで得た気づき】の「障害福祉に対する理解」へ続く。学生たちは、様々な人に出会い、良いことも辛いことも経験することができたといううえで、ひとつのシンポジウムを企画して実現するためには、膨大な準備の時間と、学内関係者だけでなく、多くの学外関係者の協力が必要であることを実感した。そして、本プロジェクトを通じて、障害の有無に関わらず、他者のアイデンティティを受け入れてから会話する、人と人との関わりが大切であり、ひとりひとりの関係性を尊重する重要性に新しく気づくことができた振り返った。

一方で、多くの学生が「企画制作を進めるにあたっての学生同士のコミュニケーションに対する反省」を述べた。彼らの多くが、限られた授業時間の中でコミュニケーションをとらなければならない、安心感がなく、自分たちの班内だけで盛り上がり、自己満足に陥ることもあったと振り返った。また、もっとお互いの活動内容を積極的に知る努力をして、作業内容の進捗も共有するなど連携がとれていれば、仕事量も偏らず、スムーズに運営が進んだのではないかと語っている。そして、密に連携がとれていれば他班の苦勞もわかり、お互いに感謝を伝えることもできたと他者に対する配慮を示した。

【芸術文化行政コースで得た知識や経験に対する振り返り】

【芸術文化行政コースで得た知識や経験に対する振り返り】では、ほとんどの学生が達成感や満足感を感じていた。また、「他班の活動内容に対する興味」から班毎で経験できることが違って、機会があれば他の班の内容も体験してみたいと思うようになった学生もいた。学生のなかには、心残りはありながらもシンポジウムが無事に終わって安心したと「無事に終了した安堵からくる達成感」を感じながら、同時に貴重な経験ができた事を実感しており、その安心感が芸術文化行政コースに入ってよかったという感想につながっているものもいた。また、学生の多くが、芸術文化行政コースでの活動は今まで経験したことのないものだったと振り返り「新しい経験に対する満足感」を感じていた。

さらに複数の学生が、「芸術に対する意識の変化」を起こしていた。ある学生は、「今まで、芸術とは主催者と観客など一方向の関係性しかないと考えていたが、芸術文化行政コースで活動するに従って、自身が抱いていた芸術に対するイメージとの乖離が生じ、芸術とは何かわからなくなった。だが、自分たちが企画したシンポジウムの来場者全員が芸術に対して想いを巡らせていることを間近にみて圧倒された。その経験から、やはり自分は芸術が好きであり、今後も関わり続けたいと考えるようになった。」と語っている。他の学生はこの「芸術に対する意識の変化」が【芸術文化行政コースで得た経験を将来へ活用するビジョン】の「自己の将来に対する意識の変化」へつながったと述べた。

また、達成感を感じながらも「プロジェクトにおける自身の役割や対応に対する後悔と反省」を多くの学生が吐露した。芸術文化行政コースでの活動は楽しいことばかりではなく、役割を果たせなかったと語る学生が一定数存在し、後悔や反省点を語った。そして、今まで経験したことがないからこそわからないこともあれば、経験があるから大丈夫だろうと慢心してしまい、客観的な視点や他者への配慮まで考えに至っていないこともあったと振り返った。それに対して、学生たちのなかには「疑問や悔しさを感じたことを自己の成長とみなす向上心」を示したものもいた。彼らは、困難な状況を経験したことで、それが自己の成長へつながったと指摘した。また、芸術文化行政コースに入り、「成蹊アートプロジェクト 2022」を準備、運営することでさまざまな疑問や悔しさを感じたが、それを感じるということ自体が、学びであり成長でもあったと語っている。そして、コースにおける経験は、自身の日常生活へ向ける視点が変わるほどの濃密な時間だったと振り返った。

一方、学生の多くが、もっと密に、それぞれの班の状況を共有し連携できれば良かったという反省を抱いていたのに対して、一度の情報共有で得るものが濃く多く、その度に感じるそれぞれの頑張りに感化されていたと、「コミュニケーションの濃度からくるモチベーションの向上」を指摘した学生もいた。

これら【芸術文化行政コースで得た知識や経験に対する振り返り】からは、「コース生同士の協働によってもたらされた他者理解と個の尊重」が垣間見える。学生たちは、ひとつのプロジェクトをコース生全員で制作するにあたり、ひとりひとりが能動的に自身の役割や、それぞれの得意不得意を把握し、コミュニケーションをとりながら他者を慮り、悩みを共有、相談して、積極的に支え合いながら一つのものを作る経験を共有しており、また、それがシンポジウムの成功につながったと認識していた。加えて、芸術文化行政コースで他学科の友人ができ、ゼミ等でも経験できないような、ひとつのことに向かって全員で頑張るといった濃密な時間と経験は本コースでしか得ることができないことだと指摘し、「芸術文化行政コースならではの」経験だったと語った。さらに、その経験はこれからの将来、「大学で頑張ったこと」として言えるような、忘れられないものになったと述べており、本プロジェクトの経験が学生生活のなかでも特に大きくチャレンジした経験として位置づけられていた。

【芸術文化行政コースで得た経験を将来へ活用するビジョン】

学生たちの語りの多くは、自分の将来に対する展望で締めくくられた。まず、芸術文化行政コースで実践的に学んだアートマネジメントについての言及があった。指導教員による、映像作品の演出に意味を持たせること、広報物は他者の目線にたってみること、広報班のプロジェクト内での位置づけを考えることなど、アートマネジメントに関する指摘が強く印象に残り、心に響いたと述べる学生もおり、それらの指摘は、他の創作物にもつながることだと自身の活動へ応用して考えた学生もいた。これらの指摘からは「アートマネジメントの実務に対する理解の深化と発展」の様子がうかがえた。

さらに、芸術文化行政コースで経験した内容を自身の活動や卒業論文、就職へ活かしたいという学生や、今後さまざまな事柄に挑戦し学び、自分自身の経験や感情に向き合い、言語化することを続けていきたい、と将来へ向けて「経験の活用と継続」を意識した学生もいた。

そして、「成蹊アートプロジェクト 2022」で経験したアートマネジメントと障害理解の両側面が「自己の将来に対する意識の変化」をもたらしたと語った学生もいた。学生は、将来を考えるにあたって、芸術文化行政コースの経験や「成蹊アートプロジェクト 2022」で得た社会とアートに対する視点を忘れることはできないと語り、他の学生と同様に就職活動を進めることが本当に自分のやりたいことなのか、改めて将来について考えるきっかけとなっていた。

【表 11】 成蹊アートプロジェクト 2022 に対する学生の語り：KJ 法による叙述化（筆者作成）

4-3. 考察

KJ 法とテキストマイニング分析の分析結果を照らし合わせたうえで、本プロジェクト（授業）内に設定された障害当事者との接触機会と学生のプロジェクトへの参加深度の関連性について触れ、その接触機会が学生の障害理解に与える影響について述べる。

4-3-1. 障害当事者との接触機会と学生のプロジェクトへの参加深度の関連性

本プロジェクトに参画した学生の語りを分析したうえで、授業内に設定された障害当事者との接触機会と学生のプロジェクトへの参加深度の関連性を紐解いた。テキストマイニング分析と KJ 法による叙述を照らし合わせたところ、シンポジウム班や広報班など障害者との直接的接触がなかった班の多くの学生が、実際に障害者と協働したマンモプロジェクト班にしか経験できなかったことがあったと述べ、当初はマンモプロジェクト班よりもプロジェクトに関与している意識が薄く、障害者に対する意識もマンモプロジェクト班ほど変化しなかったと吐露した。しかし一方で、特徴語の抽出【表 9】と対応分析【図 6】では、シンポジウム班は「シンポジウム」、広報班は「自分」「人」「見る」「作る」「チラシ」といった単語が特徴語としてあらわれていた。これに対し、プロジェクト班は「言葉」、撮影・映像制作班は「映像作品」が特徴的な語としてあらわれていることから、各班の成果として表れる場やモノと結びつきが深い単語が特徴語として抽出されたと推測される。自身の活動の成果に言及するものが多いということは、シンポジウム班や広報班の「成蹊アートプロジェクト 2022」への参加深度も浅くなかったことがうかがえた。それにもかかわらず、「プロジェクトに関与している意識が薄かった」という感想が多くみられた実態からは、学生の意識として、障害者との直接的接触や体験的理解などによる障害理解度と、本プロジェクトへの参加深度が深く結びついていた可能性が推察される結果となった。すなわち、学生たちは、アートマネジメントの実践経験を積むことを重視しながらも、プロジェクトの根幹に障害理解が深く結びつい

ていることを理解していたと考えられる。事実、詳細は後述するが、「プロジェクトに参与している意識が薄かった」と語った学生らも、マンモプロジェクト班と撮影・映像制作班による言葉と映像を介した経験の共有や、シンポジウムによって障害理解に対する知識的理解が担保されたことで、プロジェクト自体に対する理解度も高まり、参加深度が深まっていた。

4-3-2. 授業内に設定された障害当事者との接触機会が学生の障害理解に与える影響

芸術を媒介とした間接的接触による体験的理解の可能性

まず、芸術文化行政コースに入る前の障害者との接触機会の有無については、有るもの・無いものの両者とも存在した。しかし、接触機会があったものの中には、芸術文化行政コースで障害福祉について学ぶまで、障害者とコミュニケーションをとる際に戸惑ったり、「健常者が障害者にこうしてあげる」という構図を「配慮」とする考え方に違和感を感じていなかったと語った学生もいた。さらにその障害者と接した際の戸惑いが、障害者に対する偏見につながっていたと振り返った学生もいた。しかし、先述した戸惑いや偏見について、彼らは「成蹊アートプロジェクト2022」を通して意識が変わったと述べた。特に、実際に障害者の造形作品等の芸術活動に触れたことで、「作品を通してその作者(障害者)を知る」という気づきにつながったことが大きく影響しており、ここから、芸術作品を媒介とし、鑑賞という行為を通じた、間接的接触による体験的理解が障害理解を促した様子が垣間見えた。

他者に対する関心とコミュニケーションが障害者に対する意識変化に与える可能性

そして、共創的芸術実践に実際に参加し、障害者との直接的接触がおこなわれた学生たちの振り返りからは、接触機会を丁寧に重ね、接触経験の質を学生自らが深めようと意識して取り組んだことにより、その意識が障害者と接する際の実際の行動を変化させた様子がうかがえた。さらに共創的芸術実践によって、彼らは常に「わからないという戸惑い」の状態におかれた。どのように振る舞えばよいか、表現すればよいか、障害者と接すればよいか、答えがないからこそ「わからないという戸惑い」のなかに常にあった。しかしこれは、障害者と接する際のコミュニケーションや、共創的芸術実践における自己表現など、自分たちの経験に対して常に思考し続ける状況に置かれていたということでもあった。共創的芸術実践という芸術を媒介にし、「わからないという戸惑い」が常にそばにあるなかでの出会いによって、学生の意識と行動は徐々に変化し、その変化は障害者／健常者(学生)という認識に揺らぎをもたらすに至った。これはすなわち、ひとりの個人とひとりの個人が接するコミュニケーションが誘発され、障害者／健常者ではなく「顔見知り」「一対一の関係」へと関係性が更新されたということである。ここからは、学生の「相手を知りたい」といった他者に対する関心と、身体表現を介して徐々に他者だけでなく己自身をも知っていくといった時間をかけた丁寧なコミュニケーションの過程が、障害者に対する意識を変化させる要因となったと推察される。

この現象は安井・時政（1998）や小坂・文（2011）、岡田（2013）、加藤（2017；2018）の研究にもあらわれており、スポーツや芸術を媒介にした出会いによって、ひとりの個人とひとりの個人が接するコミュニケーションが誘発され、「一人の人間」（小坂・文 2011）に対する「人間理解」（岡田 2013）が進むことで、障害者／健常者ではなく「顔見知り」へと関係性が更新されたと考えられる。

また長曾我部（2006）は、インクルーシブ教育としての体育授業における健常児と障害児の間に生じる「まさつ」について整理し、健常児は「まさつ」を通して障害児に対し「1 促す」「2 協同する」「3 距離をとる」「4 受容する」「5 気持ちをのせる」といった適切なかかわり方を習得していくと明らかにした。そして授業内容を組み立てる際には、健常児と障害児がかかわる場面を作ること等の配慮をおこないつつ、この「まさつ」を積極的に活かすための工夫を講じる必要があると提示している。本研究の共創的芸術実践で学生たちに起こった、どのように振る舞えばよいか、表現すればよいか、障害者と接すればよいかといった「わからないという戸惑い」は、この「まさつ」にあたると考えられる。本稿では共創的芸術実践における学生たちの意識変化プロセスの詳細までは扱わないため、その「まさつ」によって起こった学生たちのかかわり方の習得については、別の機会に言及したい。

接触経験の質に対する振り返りの有効性

共創的芸術実践をおこなったマノマノプロジェクト班の特徴語の抽出【表9】では、「言葉」という単語が2番目に特徴的と出ており、また対応分析【図6】でも原点（0，0）から最も遠くに位置している。これらの分析結果から、マノマノプロジェクト班の学生たちは、共創的芸術実践で得た自分たちの経験や考えを、他者へ「言葉」として伝えることを意識的に重視して繰り返していたことが判明した。また、この傾向はKJ法の叙述にもあらわれており、共創的芸術実践に実際に参加した学生たちは、振り返りと「自分の考えを言葉にして共有する」という行為に重きをおいていた。振り返りを通して、共創的芸術実践で得た自分たちの経験や考えを、他者へ言葉として伝えることを意識的に繰り返し、その自身の経験や考えを言葉にして伝えようとする意識が、接触経験の質を深め、障害や障害者に対する意識変化の要因になったと考えられる。河村（2012）はリフレクションという行為について、「信頼関係の中で思いや考えを共有し、葛藤を抱えながら対話を繰り返すという営み」（河村 2012, 38）であり、人が学ぶ際に自己の内面に深く対峙しながら「成長という軌跡をたどる」（河村 2012, 31）ことだと意味づけている。

本稿における学生の接触経験の質の深まりは、彼らが「信頼関係の中で思いや考えを共有し、葛藤を抱えながら対話を繰り返した」成長の結果であり、その成長が障害や障害者に対する意識変化をもたらしたといえる。

経験の言語化とその伝達による知識と経験の再整理による可能性

さらに、共創的芸術実践で直接的に障害者と接触した学生たちは、経験していない他者へ自身の体験的理解を伝える際に、わからないに対して真摯に向き合い思考し、共創的芸術実践で得た自身の経験や感情を内省し、自分の言葉を模索し続け言語化しながら改めて整理することで、確固たる自分の経験と考えとして体験的理解をさらに深化させていた。ここからは、自身の経験を言語化して他者へ伝達することによってなされる知識と経験の再整理が、体験的理解を深める要因となったことがうかがえる。

体験的理解を言語や映像で伝える行為の知識的理解促進に対する有効性

そして、この共創的芸術実践を経験した学生による、自身の体験的理解を言語化して他者に伝えるという行為によって、共創的芸術実践を経験しなかった学生たちにも意識の変化があらわれた。共創的芸術実践を経験しなかった学生たちは、共創的芸術実践を経験した学生によって言語化また映像化された体験的理解を、聴覚的・視覚的情報として聴取したことで「自分が経験していない事柄でも、その場の空気まで伝わってくるような感覚があった」「マノマノプロジェクト班の人たちが酒井さんに『障害者として扱っているんじゃないか』って言われていたシーンの衝撃。シンポジウムのなかでの経験とすごくマッチしているというか。そこがすごく似ているなと思った」と語っている。この語りからは、共創的芸術実践で直接的接触を経験した学生によって体験的理解が言語化・映像化され、聴覚的・視覚的情報となった体験的理解が、直接的接触を経験していない学生へ伝達されたことがわかる。また、体験的理解が情報として伝達されたことで、直接的接触を経験していない学生たちにも擬似的な体験的理解がもたらされた。

さらに、シンポジウムで専門家からの障害理解に対するフィードバックが伴ったことによって、共創的芸術実践を通した直接的接触を経験していないながらも、擬似的な体験的理解と障害理解の知識、また自らがプロジェクトを通して得た経験が結びついて間接的接触が起り、障害理解に対する知識的理解も促された可能性が示唆された。ここからは、障害理解における知識的理解の促進に、体験的理解を言語や映像で伝える行為が有効であることが示された。また、自らの経験を客観視することや、経験に対する専門家によるフィードバックが、知識的理解を深める可能性も示唆された。

ただし、擬似的な体験的理解はあくまで「擬似的」なものであると、学生たちは理解していた。班によって接触機会が異なるという状況は、知識的理解と体験的理解の両方を得られるものと、間接的接触による知識的理解しか得られないものを生じさせた。これによって、学生自らが他の学生の障害理解に対する理解度と自身のそれを照らし合わせ、相対的に障害理解に対する理解度とそれによる意識の変化を自ら測る状況が生まれた。そして、間接的接触による知識的理解は、直接的接触による体験的理解に及ばないと自覚するに至っている。

「共感」がもたらす障害理解への可能性

また、テキストマイニング分析と KJ 法どちらの分析結果からも、シンポジウムが学生の障害理解へ大きな影響をもたらしたことが明らかとなった。シンポジウム登壇者による障害理解に対する知識の教授がなされたことも、知識的理解を促すうえで学生に大きな影響を与えていたが、特に「わからない」や「表現」に対する登壇者の言及が学生の障害理解に深く関与した。登壇者から障害理解教育としての「答え」をもらうのではなく、他者とのコミュニケーションに対する戸惑いや、わからないことに向き合い続ける不安に対して「共感」があったことは、学生たちを精神的に安定させた。この他者による「共感」は、振り返りの場やディスカッションでも度々あらわれており、「共感」による安心感が、体験的理解だけでなく知識的理解の深まりや、障害理解への意識変化に対して大きく作用する要因となっている可能性が提示された。

表現を介した出会いの可能性

また、「表現」に対する言及は、学生たちに当事者意識をもたらした。共創的芸術実践によって、「表現」は障害の有無に関係なく、むしろ〈モノ・モノ・ムーチョ！〉では障害者が健常者の表現を引き出すといった状況が立ち現れたことで、学生たちは自分自身を表現する表現方法について想いを巡らせるようになっていた。そして障害／健常といった属性のフィルターを一瞬だけ薄くし、ひとりの人として、表現を介した出会いに向き合った様子がうかがえた。

事実、モノモノプロジェクト班の学生たちは、シンポジウムにおける活動報告において、「一人ひとりが表現者として一緒に作品を作り上げる中で、『障害者／健常者』という境界がなくなる場が出来上がったことに加え、健常者が障害者の表現活動をサポートするという『障害者アート』とは異なる『社会包摂型アート』と言えるアートのかたちを見出せた」と報告している。これは、安井・時政（1998）の研究でみられた車椅子バスケットボールの交流実践で「障害のあるなしにかかわらずスポーツとして、共に楽しむ」（安井・時政 1998, 213）状況が生まれ、学生が「車椅子バスケットボール」に対して抱いていた「障害者が行うスポーツ」という印象が、「車椅子に乗って行うスポーツ」へ変化した指摘とも類似している。これらはいずれも、学生が障害者に対して抱いていた「異質な存在」「援助の対象」「社会的弱者」といった認識が揺り動かされた結果となっている。すなわち、障害理解に対するスポーツや芸術の意義として、それらを媒介にした交流実践によって障害者に対する「異質な存在」「援助の対象」「社会的弱者」といった認識が揺り動かされ、障害／健常といった属性のフィルターが一瞬だけ薄れる可能性を提示することができる。

なお、渡辺・植中（2003）は、小学6年生を対象に障害児者との交流経験における受容的態度の形成について調査した結果、参加児童が交流経験を通して「楽しさ」を体験し「学び」を意識するといった接触経験の「報償性」が、肯定的な受容的態度を促したと報告している。この「楽しさ」を起因とした「報償性」の影響については、本事例でも指摘できる。しかし、先述した通り、本稿では共創的芸術実践における学生たちの意識変化プロセスの詳細までは扱わないため、その接触経

験の「報償性」が、肯定的な受容的態度を促進させた可能性については、別の機会に言及したい。

知識と経験の循環による知識的理解と体験的理解の結びつき

また、シンポジウムという経験と学びの最終成果発表の場が学生たちにとって振り返りの機会となったことで、経験や学びを広く他者や地域、社会へ共有した経験が体験的理解へとつながり、共創的芸術実践だけでなく、シンポジウムを企画制作するといった経験でも彼らの障害理解は深まったと考えられる。例えば、共創的芸術実践に参加した学生たちだけでなく、共創的芸術実践には参加せず障害者との直接的接触がなかった学生も、本プロジェクトを通して、自身のアルバイトにおける障害者に対する対応を振り返り、次に同じ状況が起こった際は対応を改善させたいと述べた。

河村 (2012) は「いくつもの『実践とそのリフレクション』を繰り返しながら、時間をかけて目指す」リフレクションの連なりを「創造的リフレクション」とし、それは「個人の体験・学びを、社会をよりよくしていく方向性 (共生文化のまちづくり) につなげるものであり、学習者の内面 (生活世界) の深化とプログラムの展開と多様性をもたらすために個人の学習活動に内在されているもの」(河村 2012, 38) であると提示している。

本事例でも、学生たちは、「制作実習 A」「制作実習 B」で獲得した芸術文化と障害福祉に関する知識を共創的芸術実践やシンポジウム制作といった実践のなかで喚起し、さらにシンポジウムで得た知識が自身の経験と結びつき、体験的理解が促され知識的理解を深めるといった過程を経た。すなわち、知識と経験の獲得の度に振り返り (リフレクション) をおこない、その循環による知識的理解と体験的理解の結びつきが創造的リフレクションとなって障害理解の深まりに対して影響したことが示唆される。

以上の結果から、本プロジェクト (授業) で設定された障害当事者との接触機会が学生の障害理解に与えた影響として、「芸術作品を媒介とし、鑑賞という行為を通じた、間接的接触による体験的理解が障害理解を促した」こと、「『相手を知りたい』といった他者に対する関心と、身体表現を介して徐々に他者だけでなく己自身をも知っていくといった時間をかけた丁寧なコミュニケーションの過程が、障害者に対する意識を変化させた」こと、「自身の経験や考えを言葉にして伝えようとする意識が、接触経験の質を深め、障害や障害者に対する意識変化を促した」こと、「自身の経験を言語化して他者へ伝達することによってなされる知識と経験の再整理が体験的理解を深めた」こと、「障害理解における知識的理解の促進に、体験的理解を言語や映像で伝える行為が有効である」こと、「『共感』による安心感が、体験的理解だけでなく知識的理解の深まりや、障害理解への意識変化に対して大きく作用する」こと、「『表現』を媒介にした交流実践によって障害者に対する『異質な存在』『援助の対象』『社会的弱者』といった認識が揺り動かされ、障害／健常といった属性のフィルターを一瞬だけ薄くする可能性がある」こと、「知識と経験の獲得の度に振り返りをおこない、その循環による知識的理解と体験的理解の結びつきが創造的リフレクションとなって障害

理解を深める可能性がある」ことといった、8つの影響が明らかとなった。

5. 結論

本稿で扱った事例は障害理解教育ではなく、障害当事者と協働するアートプロジェクトをフィールドとした、アートマネジメントの実践的教育における障害理解教育の実験的な試みではあったが、考察でも提示した通りいくつかの障害理解に対する可能性が示された。よって最後に、障害当事者と大学生の共創的芸術実践による障害理解の可能性を提示する。

北川（1991）は、非障害者の障害者理解に至る基本的な意識は、緊張の段階（出会い）、弛緩の段階（対話・接近）、情緒が付加する段階（同情と援助への衝動）、人間存在の意義の発見（感動）から自省（自己改革）に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階といった流れを経るとしている。また徳田（2005）は、障害理解教育について「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」（徳田 2005, 2）と定義した。そして障害理解の発達段階について、〈第1段階〉気づきの段階、〈第2段階〉知識化の段階、〈第3段階〉情緒的理解の段階、〈第4段階〉態度形成段階、〈第5段階〉受容的行動の段階といった5段階を示している。

以上をふまえたうえで、本稿で明らかとなった8つの影響と、北川（1991）による非障害者の障害者理解に至る基本的な意識の流れ、徳田（2005）による障害理解の発達段階を、関連する事項ごとに照らし合わせる。

本稿で明らかとなった影響	北川 (1991) による非障害者の障害者理解に至る基本的な意識の流れ	徳田 (2005) による障害理解の発達段階
芸術を媒介とした間接的接触による体験的理解の可能性	緊張の段階 (出会い)	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階
他者に対する関心とコミュニケーションが障害者に対する意識変化に与える可能性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階、〈第 4 段階〉態度形成段階
接触経験の質に対する振り返りの有効性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階、〈第 4 段階〉態度形成段階
経験の言語化とその伝達による知識と経験の再整理による可能性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階、〈第 4 段階〉態度形成段階
体験的理解を言語や映像で伝える行為の知識的理解促進に対する有効性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階
「共感」がもたらす障害理解への可能性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階
表現を介した出会いの可能性	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階、〈第 4 段階〉態度形成段階
知識と経験の循環による知識的理解と体験的理解の結びつき	緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助への衝動)、人間存在の意義の発見 (感動) から自省 (自己改革) に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階	〈第 1 段階〉気づきの段階、〈第 2 段階〉知識化の段階、〈第 3 段階〉情緒的理解の段階、〈第 4 段階〉態度形成段階

【表 12】本稿で明らかとなった 8 つの影響について北川 (1991) による非障害者の障害者理解に至る基本的な意識の流れと徳田 (2005) による障害理解の発達段階を参照したもの (筆者作成)

結果として、本稿で明らかとなった 8 つの影響でも、非障害者の障害者理解に至る基本的な意識の流れは、緊張の段階 (出会い)、弛緩の段階 (対話・接近)、情緒が付加する段階 (同情と援助へ

の衝動)、人間存在の意義の発見(感動)から自省(自己改革)に至る段階、障害者対非障害者の対置を越えた対等の人間関係を形成する段階を経ることが明らかとなった。また障害理解の発達段階については、〈第1段階〉気づきの段階、〈第2段階〉知識化の段階、〈第3段階〉情緒的理解の段階、〈第4段階〉態度形成段階と段階を踏んでいることが判明した。しかしながら、障害理解の最終段階である〈第5段階〉受容的行動の段階:「自分たちの生活する社会的集団(学校、クラブ、会社、地域、趣味のグループなど)に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階」(徳田 2005, 9)については、自身のアルバイトにおける対応を改善させたいと語った学生はいたが、実際の対応に至ったかまでは調査が及ばなかった。学生たちが授業内ではなく、その生活の場で障害者を当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れるようになったか否かは、今後の継続的な調査が必要となる。

一方で、中村(2011)は「障害理解」とは、「自己理解」「他者理解」「知見による理解」の三つの理解が重なる部分が真の障害理解だと提示する。具体的には、自己(自己理解:私:一人称レベル)と他者(他者理解:あなた:二人称レベル)が重なり合うところは、自己が他者とかかわり理解しようとする「実践による理解」であり、「他者理解を深めると同時に自己理解をも深める」とした。また自己と知見(障害理解:彼・彼女:三人称レベル)が重なり合うところは、「他者に関する『知見による客観的理解』を深めるが、知見による理解以外は深められていない」としている。そして、他者と知見の重なり合うところは、「自己に無関係な傍観者の理解で、自然科学的な法則的理解を深める」(中村 2011, 2-3)と示した。

そのうえで中村(2011)は、大学教育における特別支援学校取得関連科目等の障害教育に関する授業では、「障害の特性についての知識が説明され、支援等のかかわり方を学ぶことが多く、学生にとっては自分たちとは異なる特別な存在として『障害』が理解されてしまうが多かった」としたうえで、「『障害理解』においては『障害』に関する『知見』という枠組みだけが増えるだけにならないように、知識をそのまま目の前の人に当てはめるのではなく、『かかわり』という実践的取り組みの経過・結果を考えながら理解していくことが必要になる」(中村 2011, 1)と記述した。そして障害理解の視点に必要なのは、「障害を伴う人が実際の生活場面で障害が障害として問題でなくなるような『知見』と『かかわり』」であり、「障害を伴う人やその親・家族にかかわる際、障害を伴う人やその親・家族が『障害児・者』や『障害児・者の親・家族』という枠組みから解放され、『障害』という視点から自己や家族をとらえることなく、『障害を伴う、伴わない』という枠組みから解放され、自由に自己を、目の前のわが子やきょうだい、友人とかかわりあえる日々を、人生を送れるような『かかわり』が必要」(中村 2011, 9)だと述べている。

共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ!〉を、中村(2011)の提示する「知見」と「かかわり」で考えるならば、「知見」は芸術文化と障害福祉に関する知識の獲得であり、「かかわり」は共創的芸術実践であると捉えられる。「講義形式」授業が知識として障害を知ることで障害当事者を取りまく社会の実情を認識するものであるとすれば、「交流実践形式」授業は個人に出会うことでその

人を取りまく社会を知りそこに存在する障害を認識するものであるといえる。本稿でも、「交流実践形式」授業で実施した共創的芸術実践による「実践による理解」が、学生の障害理解を深めた可能性を提示している。

本稿の事例「成蹊アートプロジェクト 2022」そして共創的芸術実践〈マノ・マノ・ムーチョ！〉は学生の障害理解に対して 8 つの影響を与えた。しかし、直接的に「障害」や障害者への配慮、対応を学ぶ障害理解教育ではない。だが、だからこそ「芸術」を媒介とした「知見」と「かかわり」には、一瞬のひとときではあるが、「障害」という枠組みから障害当事者を解放し、新たな「かかわり」をうみだす契機となる可能性が期待される。

なお高橋ら (2020) は、「ノーマライゼーションの理念を形成し、共生社会を実現するためには教員養成課程に在籍する学生のみならず、所属する学部を問わず、学生全体を対象とした障害理解教育が必要不可欠である」(高橋等 2020, 12) と述べており、教員養成課程以外における実践をとりあげた本事例は、教員養成課程に在籍する学生以外への障害理解教育に対する実践の集積へ寄与するものと考ええる。

6. 今後への課題

芝田 (2013) は、障害理解教育を実施する教員の資質について、「一面的で狭隘な障害者観から脱却・前進し、障害と障害児・者に関する広範囲な知識と理解、加えて援助のあり方と方法に関する知識と理解」(芝田 2013, 27) が必要であるとした。また、指導計画と教員の能力については「対象児童生徒の発達段階、その学校の持つ教育環境、校区の地域性などによる環境要因、非常に多様である人間理解や障害理解のどこを教育対象とするかなどの学習要因に適したその学校独自の、あるいはその学級独自の指導計画が作成され、それに基づいて障害理解教育は実施されねばならない」(芝田 2013, 28) と述べている。

本事例では、授業内で設定した接触機会の均等性が十分に考慮されていなかった。授業のなかで設定される接触機会が学生によって異なれば、自ずと接触経験の質や障害理解の度合いにも差異が生じる。シンポジウム班と広報班の学生も、1～2名ごとでも交代して参加できるよう、指導教員側がプロジェクト(授業)構成を工夫すべきであった。また、共創的芸術実践を実施する際には、ただ「接触すれば効果がある」といった安易な思考に陥らないよう十分に留意する必要性が喚起された。交流実践を設定して学生と障害者の接触機会を確保しさえすれば、自ずと効果があらわれるという認識は、障害や障害者に対する学生の意識変化のきっかけ作りを障害当事者に「丸投げ」し、学生が自ずと変化してくれると考えているともいえる。指導教員自体も十分な障害理解を深めたうえで実施する必要がある。

また河村 (2012) は、「リフレクションを最も有効にすると考えられるのは、学習環境としての教師(実践者)が、実践そのものや学習者にどのように向き合うのかということである。その姿勢

がリフレクティブであること、つまり実践を振り返りつつ謙虚に向き合う姿勢を有し、学習者に対しても人権を認めつつ謙虚に対峙することが何よりも基本になるだろう。あらためて確認するまでもなく、信頼と安心に満たされた福祉教育実践の中でこそ、リフレクションは有効な学習プロセスとなる」(河村 2012, 39) と述べている。本事例でも、振り返り(リフレクション)の時間をマノマノプロジェクト班や撮影・映像制作班の学生だけではなく、シンポジウム班や広報班とも十分に確保できていれば、彼らのプロジェクトへの参加深度を丁寧に深めることができた可能性は高い。

そして岡田(2013)は、「障害の有無にかかわらず『共に生きる』共生社会の実現に向けた実践的な教育機会として、交流体験を活用するのであれば」(岡田 2013, 58)、学生の意識変化プロセスを理解したうえで実施することと提案している。本稿では共創的芸術実践における学生たちの意識変化プロセスの詳細までは扱わなかったため、障害者との共創的芸術実践(マノ・マノ・ムーチョ!)を実践した学生(マノマノプロジェクト班)の意識変化やそのプロセス、そしてその教育的効果については、別の機会に個別に論文化する予定である。

参考文献

- 石川由美子他「『障害』概念を介した障害理解のための拡張的学習の試みⅠ：障害児・者に対する学生の意識の態度に関する調査から」(『聖学院大学論叢』21巻3号、2009年3月、79-87頁)。
- 伊藤美智子・白井麻子「ダンス公演の鑑賞に関する研究～体育系大学生は、知的障害者とその家族のダンス公演をどのように享受したのか～」(『日本女子体育連盟学術研究』31巻、2015年、19-33頁)。
- 内田若希・大谷まや「障害者スポーツ実習と障害疑似体験における障害理解の差異の検討」(『障害者スポーツ科学』11巻1号、2013年、33-41頁)。
- 海老沢千冬他「大学生が受けてきた障害理解教育の内容—学校における障害理解教育を中心に」(『障害理解研究』4号、2000年、1-10頁)。
- 大谷博俊「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究—大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に—」(『特殊教育学研究』40巻2号、2002年、215-222頁)。
- 岡田隆志「4 精神障害者との直接的な交流体験の機会がもたらす大学生の意識・態度・行動の変容プロセス：精神障害者とのスポーツによる交流活動を通して」(『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』22巻、2013年、48-62頁)。
- 加藤彩乃「知的障害者とのスポーツ交流が大学生の障害認識に与える影響」(『長野体育学研究』23号、2017年、9-17頁)。
- 加藤彩乃「大学生の知的障害者との関わりにおける心理プロセスについて：知的障害者とのスポーツを通じて」(『信州大学総合人間科学研究』12号、2018年、154-165頁)。
- 川喜田二郎『KJ法—混沌をして語らしめる』中央公論社、1986年。
- 河内清彦「障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について—障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心に—」(『教育心理学研究』54巻、2006年、509-521頁)。
- 河村美穂「教育実践の質を高めるリフレクションの提案」(『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』20巻、2012年、31-39頁)。
- 北川彰一「交流教育—出会いと理解の深まり」(三谷嘉明編『精神遅滞者の充実したライフサイクル—自立を促す援助の在り方』明治図書、1991年)。
- 小坂やす子・文鐘聲「精神看護学実習前後における看護学生の精神障がい者に対するイメージの変化」(『大成

- 学院大学紀要』13 卷、2011 年、195-201 頁)。
- 芝田裕一「人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方」(『兵庫教育大学研究紀要』43 卷、2013 年、25-36 頁)。
- 大坊郁夫「対人コミュニケーションの社会性」(『対人社会心理学研究』1 卷、2001 年、1-16 頁)。
- 高瀬慎二他「交流経験と交流の質が知的障害児(者)観に及ぼす効果の再現性の検討—A 短期大学保育科学生を対象とした施設実習前後の調査データを用いて—」(『名古屋柳城女子大学研究紀要』創刊号、2020 年、147-157 頁)。
- 高橋咲良他「障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した大学生の知的障害者に対する意識変容」(『とやま発達福祉学年報』11 卷、2020 年、11-17 頁)。
- 田中博晃「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」(『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』、2010 年、17-29 頁)。
- 田中博晃「KJ 法クイックマニュアル」(『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集』、2012 年、102-106 頁)。
- 長曽我部博「インクルーシブ体育における『まさつ』が子どもの相互理解に及ぼす影響」(『障害者スポーツ科学』4 卷 1 号、2006 年、37-46 頁)。
- 徳田克己・水野智美編『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房、2005 年。
- 中西のりこ「研究の目的に合わせた KJ 法の応用」(『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2011 年度報告論集』、2011 年、92-105 頁)。
- 中村義行「障害理解の視点—『知見』と『かかわり』から—」(『仏教大学教育学部紀要』10 卷、2011 年、1-10 頁)。
- 藤井和枝「知的障害児・者に対する女子短大生の意識の変化(1)—ボランティア活動と施設実習を経過して—」(『埼玉純真女子短期大学研究紀要』16 号、2000 年、9-26 頁)。
- 船越明子他「当事者参加型授業を含む複数の教材を用いた教育的介入が看護学生の精神障がい者への対象理解に与える影響」(『三重県立看護大学紀要』13 卷、2009 年、29-35 頁)。
- 本渡葵他「知的障害者の家族の語りが大学生の意識変容にもたらしたもの：教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から」(『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』15 号、2017 年、63-69 頁)。
- 松岡綾葉他「福祉系学部大学生における障害者ダンスへの理解—ビデオダンス作品“The Cost of Living”鑑賞を通して—」(『浦和大学・浦和大学短期大学部浦和論叢』46 号、2012 年、107-114 頁)。
- 村上理絵他「知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化：教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から」(『広島大学大学院教育学研究科紀要、第一部、学習開発関連領域』67 号、2018 年、91-97 頁)。
- 安井友康・時政幸司「障害者とのスポーツ交流実践の効果：車椅子バスケットボールへの参加が学生の意識に与える影響」(『北海道教育大学紀要、教育科学編』49 卷 1 号、1998 年、207-214 頁)。
- 米倉裕希子「知的障害者への態度に関する研究動向と今後の課題：文献レビュー」(『関西福祉大学発達教育学部研究紀要』1 卷 1 号、2015 年、35-43 頁)。
- 渡辺弘純・植中慶子「小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響」(『愛媛大学教育学部紀要 第 I 部、教育科学』49 卷 2 号、2003 年、15-30 頁)。

注

- i 本稿では、障害者本人だけでなく、その保護者や介助者等を含む場合は「障害当事者」と表記する。
- ii 本稿では学部生を対象とした既存研究を主に扱う。
- iii Google Scholar や CiNii Research で「障害者／芸術／大学生」と検索したところ、芸術を通じた大学生

への障害理解教育の実践やその内容と効果について検討した既存研究は、障害当事者によるダンス公演（伊藤・白井 2015）やビデオダンスの鑑賞による大学生への影響を検証したもの（松岡他 2012）などにとどまり、共創的芸術実践を扱ったものはほぼ存在しないことが判明した（2023年1月26日時点）。

- iv 本稿では、教員や外部講師による専門領域の解説を中心とした授業内容を「講義」と表記する。
- v 大学COC事業「障がい者支援領域」の取り組みの一つ。教養ゼミは、講義とワークショップ中心の「講義型」と、障害シミュレーション中心の「体験型」を実施している。そのうち、当事者参加型授業を実施しているのは「講義型」のみである。
- vi 授業内容は「講義形式」と「交流実践形式」を組み合わせたものとなっているが、加藤（2017）の研究ではスポーツ交流部分を研究対象としているため、「交流実践形式」として分類した。
- vii 授業協力者の障害種は不明であるが、本稿で扱う事例と同じく、学生自身がプログラムを作成する企画制作の作業が組み込まれていたため、先行研究としてとりあげた。
- viii 成蹊大学各学部等において特色ある教育を推進するためのプロジェクトを支援するもの。またその成果を大学ブランディングに役立てていくことを目的とする。教職員（複数名）と学生が協働して運営し、一定の期間（複数年度）活動を行うプロジェクト。
- ix 制作実習の趣旨および2021-2022年度の授業テーマは、武蔵野市が2018年11月に策定した「武蔵野市文化振興基本方針」に掲げられている5つの方針の内、方針1（「誰もが芸術文化を享受できる機会をつくります」）や方針2（「芸術文化を身近に体験、活動、交流できる環境をつくります」）、方針4（「市民、民間企業、NPO、専門家、行政等の文化振興のための連携をすすめます」）とも関連する。また、基本方針が目指すまちのあり方（「いつでも 誰もが 芸術文化にふれることができ ころ豊かに 暮らせる 武蔵野市」）の実現に資するものでもある。さらに、今回の授業テーマは武蔵野市の策定した「武蔵野市障害者計画・第5期障害福祉計画」の基本施策1（「支え合いの気持ちをつむぐ」）および基本施策4（「誰もが地域でいきいきと輝けるステージづくり」）とも関連する。
- x 東京都武蔵野市を拠点に活動するNPO法人。障害のある方の「上質な生活」の追求や余暇活動・地域活動の推進、障害のある人とその家族が健やかな暮らしを実現・継続できる社会の実現を目指し、会員同士の情報交換等を図る会合、障害のある人を支援している人の支援、他業種連携による障害を多面的に考える機会の創出などの活動をおこなっている。<http://npopepita.com/>
- xi 武蔵野市在住で、愛の手帳か精神障害者手帳を保持している小学生以上の方を対象にした地域生活支援事業（日中一時支援事業）。現在は主に「音楽サークル」「造形教室」「書道教室」「ピアノ教室」「バレエストレッチ」「ペーパータスクール」といった6つのプログラムをおこなっている。
- xii その他、記録撮影のために撮影・映像制作班が2名ほど伴走し、またNPO法人ペーパータや成蹊大学関係者が単発的に各回1～2名ほど参加した。
- xiii ワークショップ終了直後は紙媒体の「振り返りシート」に直筆で、関係者による感想共有後はインターネット授業支援システム「CoursePower」へのコメント提出の形式をとった。
- xiv 成蹊学園広報 News & Topics 「成蹊大学文学部芸術文化行政コース 成果発表会を開催しました」、https://www.seikei.ac.jp/university/news_topics/2022/13744.html、最終閲覧：2023年1月26日。
- xv 「成蹊アートプロジェクト2022」に参画した芸術文化行政コース所属学生は24名だったが、語りを収集した授業回に3名の欠席があった。
- xvi 本研究では川喜田による1986年版の手法を参考にした。なお、関係記号については1997年版を参考にしている。
- xvii <https://kncoder.net/>