

学術論文

インプロ・ワークショップの効果に関する一考察 －参加者の自己イメージの肯定的な変容－

絹川 友梨¹・正保 春彦²

Practice and Effectiveness of Improvisation Workshop in Japan:
Positive Transformation of Participants' Self-Image

KINUGAWA Yuri¹・SHOBO Haruhiko²

要旨

本研究の目的は、インプロ・ワークショップ（WS）に参加した117名の高校生を対象に、「自己イメージ」に関する効果を検討することである。WSに先立ち、参加者の自己イメージについてSD法（Semantic Differential Method）による質問紙調査を行い、因子分析を行った結果、「情緒」「活動性」「価値性」の3因子が抽出された。WS後に再度調査を行ったところ、第1因子では12項目中7項目（暖かい—冷たいなど）で、第2因子では7項目中4項目（積極的—消極的など）で変化がみられ、かつその変化の方向性はすべてポジティブなものであった。他方、第3因子で有意な変化が生じたのは1項目にとどまった。このことから、今回のWSの参加者の自己イメージは、おもに情緒的・活動的側面において肯定的に変容したことが明らかとなった。また自由記述内容をKJ法で分類したところ、楽しかった理由として他者との関わりが主としてあげられ、またWSの意味として新しい学びを体験することによって発見・変化が起こり、それを他者に伝達したいという動機の高まりが見られた。これらのことから、これらの要素が自己イメージの変容に関係する可能性が示唆された。

キーワード：インプロ、ワークショップ、自己イメージ、SD法、KJ法

¹ 桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス専修助教

² 茨城大学人文社会科学部人間文化学科教授

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects on “self-image” of 117 high school students who participated in an improvisation workshop (WS). Prior to the WS, a questionnaire survey using the Semantic Differential Method (SD Method) was administered to the participants regarding their self-image. As a result of factor analysis three factors were extracted: “emotion”, “activity” and “value”. When the survey was conducted again, after the WS, changes were observed in 7 out of 12 items (e.g., warm - cold) for the first factor and in 4 out of 7 items (e.g., positive - negative) for the second factor. On the other hand, only one item on the third factor showed a significant change. The direction of the changes was all positive. This indicates that the self-image of the participants in this study changed positively, mainly in the affective and active aspects. In addition, the free descriptions were categorized using the KJ method. As a result, the main reason for the enjoyment was the involvement with others. In response to the question regarding the importance of the WS, there was an increased motivation to discover and change through new learning experiences and to communicate these discoveries to others. These findings suggest that these factors may be related to the transformation of self-image.

Keywords: Improvisation, Workshop, Self-image, Semantic Differential Method, KJ Method.

1 はじめに

1.1 子どもの自己肯定感の低下

内閣府 (2018) の「日本の若者意識の現状～国際比較からみえてくるもの～」の調査によると、日本の子どもは、諸外国の子どもと比較して、自己肯定のイメージが低い傾向にあるとされる。文部科学省の教育再生実行会議 (2017) では、第十次提言のポイントとして「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子どもを育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」を謳っており、子どもの自己肯定感を高める支援は、学校、家庭、地域の役目でもある。自己肯定感とは「自分自身のあり方を概して肯定する気持ち」とされ (久芳ら, 2007)、すなわち自分を受容する気持ちである。「自己肯定感」の概念の提唱者として知られる臨床心理学者の高垣忠一郎は、「欠点を含む自分自身に向き合い、“ゆるす”ことが肝心なのだ」と述べた (朝日新聞デジタル, 2023)。確かに、もし欠点のある自分を認めることができれば、それは自己肯定につながるだろう。しかし、もし欠点のある自分に対して否定的なイメージを有している場合、自分を“ゆるす”ことは容易ではないと考えられる。それでは、子どもの自己イメージを肯定的に変容させるにはどうしたらいいのだろうか。久芳・竹村 (2004) は、自己肯定感の低下の要因として、子どもの孤立

をあげている。宮台 (1997) も、近年の若者たちに関して「仲間以外は皆風景とでも言うべき感受性がある」と述べ、若者たちの孤立問題を指摘している。

上記の状況を受けて、正保 (2019) は、他者との関わりを生み出し、相手の気持ちを感じようとする集団による表現活動、すなわちワークショップの有用性を述べた。ワークショップとは、未知の何かをグループ共同で生み出す創造の技法 (中野, 2001) である。そこで我々は、社会的人格の基盤を作る重要な時期である高校生を対象に、「関わり体験」としてのインプロ・ワークショップ (即興演劇) を実施し、そこに参加した生徒たちの自己イメージの変容に関する心理学的な検討を行った。

1.2 インプロ・ワークショップの特徴

演劇を用いたWSは、学校の授業に取り入れられたり、劇場の企画で行われたりなど、さまざまな形で展開されている (e.g., 平田他, 2022)。しかし一言で「演劇」と言っても、その内容や目的はさまざまであり、また活動に関する客観的な報告や検討は多いとはいえない。その中でインプロを用いたワークショップに関しては、具体的な実践研究の報告が多くみられる (Holdhus, et al., 2016)。

ここでのインプロとは即興演劇のことで、台本がなく、参加者同士がその場で劇を作り上げるものである (絹川, 2002)。Boyke (n.d.) によると、2023年の時点で、世界で1332のグループが活動を行っており、また900以上のインプロ・ゲームがあるとされている。そうした中で多くのインプロWSは、上演を目的とせず、練習過程で使用されるエクササイズ (インプロ・ゲーム) を用いて、その時々目的に応じてデザインされている (Crossan, 1998)。このワークショップの対象者も多様で、小中高校生・大学生 (Sowden, et al., 2015)、教育関係者 (Sawyer, 2011)、企業人 (Vera & Crossan, 2005)、シニア (Yamamoto, 2021) など幅広いものである。

これらのWSには、2点の特徴的な共通点がある。まず、どのWSもインプロ・ゲームを使用することである。インプロ・ゲームは、誰でも参加できる敷居の低いものから難易度の高いものまでバラエティに富んでいる (Spolin, 1963)。そのため、参加者のレベルに合わせてデザインが可能である (絹川, 2017)。2つ目に、どのインプロWSにおいても共通した指導原則「イエス・アンド」があることである (Crossan, 1998)。この原則は、相手が発するアイデアを肯定的に受け止め、そこから自分のアイデアを創造するアプローチである (Madson, 2005)。即興で表現するというリスクの高い活動において起こりがちな「否定されるのが怖い」という気持ちは、自己表現を抑制する要因となる (Johnston, 2014)。そのため「イエス・アンド」の指導原則を導入することで、安心して自分を表現できる環境づくりが実現できると考えられる (絹川, 2021)。

1.3 インプロWSの効果と本研究の目的

インプロWSの心理的効果に関しては、対人関係における社会的ストレスを緩和し、自

信を高める効果、社会的な不安改善、自尊感情の向上などの研究報告がある (Seppänen, 2023 ; Krueger & Murphy, 2019 ; 石原, 2011)。Schwenke et al. (2021) の研究では、グループを介入群と対照群に分けて、創造性・受容性・心理的幸福度を質問紙によって測定したところ、インプロを実施した介入群に創造性と心理的幸福に有意な向上が見られた。ここでいう心理的幸福とは自尊心、自己効力感、レジリエンスなどであり、インプロのWSは、自己に関して心理的に肯定的な改善をもたらすと考えられる。これらの先行研究を踏まえて、本研究では一般的に自己肯定感が低いとされている日本の高校生を対象に、インプロWSを行うことにより、自己イメージが改善されるのではないかと仮定して、その変化に関する検討を行った。

1.4 自己イメージを計測する方法の検討

本研究の目的と仮説を踏まえて、本研究では心理学の研究で多く用いられているSD法 (Semantic Differential Method) を用いることとした。SD法とは、Osgood (1952) によって開発された、対立する形容詞対を用いて感情的イメージを測定する手法であり、言語の意味の測定、態度の変容、文学教材の登場人物に対するイメージの測定などが行われている (井上・小林, 1985)。この方法は多様な形容詞を使用するため、幅広く自己イメージを捉えるのにふさわしいと考えた。そこで本研究では、演劇の印象評価実験に関する先行研究 (今村・福田, 2001) をもとに、適切と思われる形容詞対を追加して作成した。さらに参加者の気持ちの変容を捉えるために、ワークショップ事後の質問紙に自由記述欄を設け、得られた記述データはKJ法 (川喜田, 1967) を用いて分析した。

2 方法

2.1 開催期日・場所・WS参加者

本研究の対象となったWSは、2019年05月10日13:00-16:00 に、茨城県県南生涯学習センターの多目的ホールで実施された。WSの参加者は、茨城県内の高校計41校の演劇部に所属する1~3年生合計117名 (男子28名、女子89名) であった。

2.2 調査・分析方法

ワークショップの事前と事後に、SD法による自己イメージに関する質問紙調査を行った。調査は、全対象者一斉にWS会場において実施された。質問紙では、中西他 (1996) などを参考に、32の形容詞対に対して『あなたは自分についてどう思いますか。例に従って、下記の項目について当てはまる箇所1つ○をつけてください』という問いを設け、それぞれの形容詞対に7段階の評定尺度 (非常にあてはまる、とてもあてはまる、ややあてはまる、どちらでもない、ややあてはまる、とてもあてはまる、非常にあてはまる) によって評価を求めた。得られたデータはSPSS (PASW Statistics Base 18) によって解析された。

またWS終了後の質問紙には、以下の質問2項目を加えた。1つは「今回のWSは楽しかった—楽しくなかった」であり、もう1つは「今回のWSは意味があった—意味がなかった」であり、いずれもそれぞれの項目に対して7件法で評価を求め、評価の理由を自由に記述してもらった。

2.3 ワークショップの目的

主催者側の演劇部顧問に事前ヒアリングを行ったところ、「参加する生徒には、引っ込み思案の生徒もいるので配慮していただきたい」とのことだったため、どんな生徒でも参加できる内容を考えた。WSのデザインとファシリテーションは第1著者が行い、アシスタントには第2著者を含めて計10名の演劇・教育関係者が加わり、これを「カラフルズ」と命名した。

2.4 ワークショップの概要

WSは以下の流れと内容で行われた（表1）。

- (01) 参加者来場・名札作成：カラフルズが、来場した参加者に10種類の色ガムテープから好きな色を選び、そこに呼ばれたい名前を書き、名札として胸に貼るように促した。
- (02) 事前アンケート：全員が集まったところで、アンケートに回答してもらった。

表1 ワークショップ進行表

Time	概要	エクササイズ名
13:00-	(01) 参加者入場・名札作成・装着	
	(02) 事前アンケート	
	(03) グラウンドルール説明	
	(04) ラーニンググループ作成	
13:10-	(05) 講義	
13:20-	(06) ウォーミングアップ	ペアで①ストレッチ②発声
13:30-	(07) テーマ1：オファー	③拍手回し④あなたわたし⑤ボールゲーム
14:00-	(07) テーマ2：アクセプト	⑥アーティスト・粘土・モデル
14:30-	(07) テーマ3：イエス・アンド	⑦連想ゲーム⑧シェアード・ストーリー⑨私は木
15:00-	(08) テーマ4：ディバイジングと発表	
15:55-	(09) ラーニンググループで振り返り	
16:05-	(10) 事後アンケート	

- (03) WS開始・イントロダクション：講師とカラフルズが簡単な自己紹介を行い、今回のWSの目的を提示して、WS中に守ってほしい「グラウンドルール」を提示した。「グラウンドルール」には、本WSの意図を踏まえて、①楽しもう！ ②分かち合おう！ ③ベルがなったらファシリテーターに注目！の3点を示した。

- (04) ラーニンググループ (LG) の結成：初対面の参加者 3 名で LG を結成した。LG は、WS の最初・中盤・最後に集合して、学びを共有するための固定したグループである。
- (05) 講義：演技とコミュニケーションの関係に関して、簡単な説明を行った。
- (06) ウォーミングアップ：ペアになって簡単なストレッチと発声を行った。相互のコミュニケーションを促すためにペアを作り、他者の力を借りながら行うエクササイズを行った。
- (07) テーマ1-3：絹川 (2002) をもとに、4 つのテーマを設けてエクササイズを行った。参加者の組分けはエクササイズごとにメンバーを変え、カラフルズは最初から最後まで、参加者の支援として共にエクササイズを行った。テーマ1では、相手に伝えること (オフアー) を目的として行った。テーマ2では、相手の表現をしっかり受け取ること (アクセプト) を目的として、3人組でノンバーバルな表現を受け取る練習を行った。テーマ3では、インプロの指導原則である「イエス・アンド」を経験した。
- (08) テーマ4：ディバイジングを行なった。ディバイジング (devising) とは集団創作のことであり、全員でストーリーを考え、短い劇を作成するものである (Oddey, 1996)。今回は各グループ3名で、自分たちの体験をもとに短い劇を創作して、簡単な発表を行った。
- (09) ラーニンググループで集まり、WSでの経験に関する感想を述べ合った。
- (10) 事後アンケート：最初と同じ内容のアンケートに回答を求めた。

3 結果

アンケートに回答した人数は112名であった。

3.1 自己イメージの分析

質問紙調査で用いられた32の形容詞対について「自己イメージ」の構造を把握するために因子分析を行った。固有値の変化は8.35, 3.45, 2.42, 1.69, 1.53というものであり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで3因子を仮定して再度、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、十分な因子負荷量を示さなかった6項目を除いて分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンを表2に示す。「自己イメージ」の因子分析から、第1因子は「暖かい—冷たい」「暗い—明るい」「興奮した—冷静な」などの情緒的側面に関する項目によって構成され、「情緒因子」と命名した。第2因子は「消極的な—積極的な」「不活発な—活発な」「保守的な—進歩的な」などの行動的側面に関する項目によって構成され、「行動性因子」と命名した。第3因子は「下品な—上品な」「乱暴な—丁寧な」「不愉快な—愉快的」などの主観的側面に関する項目によって構成され、「価値因子」と命名した。各因子の内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「情緒因子」で $\alpha = .890$ 、「行動性因子」で $\alpha = .723$ 、「価値因子」で $\alpha = .824$ と十分な値が得られた。

表2 インプロWS参加者の自己イメージに関する項目の
因子分析結果および事前事後比較

項目	因子負荷量			pre	post	t値	p (T<=t) 両側
	第1因子	第2因子	第3因子				
情緒因子 ($\alpha = .89$)							
01. 暖かい—冷たい	0.78	0.30	0.26	3.33	3.92	-3.39	0.00
02. 暗い—明るい	0.68	0.23	0.08	2.81	2.47	1.72	0.09
03. 興奮した—冷静な	0.67	0.16	0.40	3.15	3.41	-1.50	0.13
04. 堅い—柔らかい	0.64	0.08	0.14	2.75	2.50	1.61	0.11
05. 開放的な—閉鎖的な	0.62	0.17	0.17	3.14	3.80	-3.66	0.00
06. 静かな—にぎやかな	0.61	0.28	0.32	2.98	2.57	1.95	0.05
07. 楽しい—つまらない	0.60	0.19	0.14	3.47	3.90	-2.16	0.03
08. 陰気な—陽気な	0.58	0.21	0.06	3.35	2.79	2.84	0.00
09. 好きな—嫌いな	0.56	0.04	0.28	3.12	3.54	-2.19	0.03
10. 情熱的な—知性的な	0.52	0.20	0.14	3.13	3.22	-0.55	0.58
11. 堅苦しい—打ち解けた	0.48	0.21	0.02	2.76	2.29	2.70	0.01
12. 地味な—派手な	0.45	0.32	0.07	3.76	3.16	3.43	0.00
活動性因子 ($\alpha = .72$)							
13. 消極的な—積極的な	0.16	0.75	0.04	3.37	2.66	3.55	0.00
14. 不活発な—活発な	0.04	0.74	0.03	3.12	2.39	3.78	0.00
15. 保守的な—進歩的な	0.06	0.73	0.08	3.63	3.18	2.68	0.01
16. 野暮ったい—しゃれた	0.33	0.68	0.20	3.42	3.17	1.67	0.10
17. 大胆な—繊細な	0.02	0.58	0.26	3.08	3.41	-2.19	0.03
18. ありきたり—特色ある	0.10	0.57	0.12	2.93	2.60	1.72	0.09
19. ぼんやり—はっきり	0.02	0.50	0.32	3.35	2.99	1.85	0.07
価値性因子 ($\alpha = .82$)							
20. 下品な—上品な	0.20	0.17	0.72	3.11	3.07	0.25	0.81
21. 乱暴な—丁寧な	0.18	0.12	0.57	2.95	2.82	0.72	0.47
22. 不愉快な—愉快的な	0.36	0.03	0.54	2.75	2.32	2.44	0.02
23. 美しい—みにくい	0.18	0.21	0.51	2.51	2.79	-1.83	0.07
24. 穏やかな—激しい	0.15	0.17	0.51	3.31	3.24	0.42	0.67
25. 女性的な—男性的な	0.12	0.32	0.43	2.83	2.96	-0.79	0.43
26. がさつな—デリケートな	0.03	0.02	0.41	3.52	3.50	0.08	0.94

3.2 SD法による自己イメージの測定

因子分析で得られた3因子の「自己イメージ」の各形容詞対の平均値に関して、WS実施前後でt検定による比較を行った。第1因子では12項目中7項目（「暖かい—冷たい」「開放的な—閉鎖的な」「楽しい—つまらない」「陰気な—陽気な」「好きな—嫌いな」「堅苦しい—打ち解けた」「地味な—派手な」）において、第2因子では7項目中4項目（「消極的な—積極的な」「不活発な—活発な」「保守的な—進歩的な」「大胆な—繊細な」）において、第3因子では、7項目中1項目（「不愉快な—愉快的な」）において有意差が認められた。またこ

れらすべての項目は、社会的に見てポジティブな方向への変化であり、ネガティブな方向への評価は認められなかった。

3.3 自由記述から

本アンケートで求めた自由記述における2つの質問に対する検討を行った。まずWS終了後のアンケートの質問「楽しかった—楽しくなかった」に対する評価の平均点は6点満点で5.46 (SD = 0.77) であり「意味があった—意味がなかった」に対する評価の平均点は6点満点で5.63 (SD = 0.65) 点であった。このことから、大半の参加者は本WSに楽しく参加し、意味があったと感じていたと考えられる。

次に「楽しかった—楽しくなかった」の理由の自由記述に関して、KJ法を用いて分析したところ、得られた129個の記述データは12カテゴリーに分類され、さらにこれらのカテゴリーは5つの大カテゴリーに大別された (図1)。

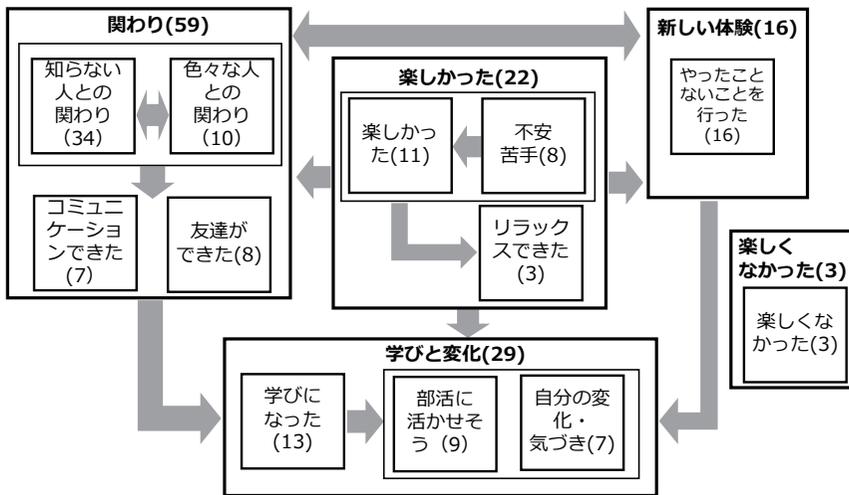


図1 KJ法による分析：質問「WSは楽しかった—楽しくなかった」への記述データ
注：括弧内の数字は同類コメントの件数を、矢印は各島同士の関係性を表す。

これらの要因について、それぞれの記述数を集計した。その結果、記述数が最も多かったのは「関わり」(59件)で全体の45.7%を占めていた。次に多かったのは「学びと変化」(29件, 22.5%)で、以下「楽しかった」(22件, 17.1%)「新しい体験」(16件, 12.4%)と続き、最も少なかったのは「楽しくなかった」(3件, 2.3%)であった。また関わりの下位項目は「知らない人と関わり」や「色々な人との関わり」であり、このことから本WSにおいて参加者が楽しかったと感じた要因は、主に「他者と関わったこと」であり、またWSを通して「学びや変化」があったことや、本WSは参加者にとって「新しい体験」があったことが、これに次ぐものであったと考えられる。

次に「意味があった—意味がなかった」の理由に関して同様に分析したところ、得られ

た137個の記述は、17カテゴリーに分類され、さらに5つの大カテゴリーに大別された(図2)。これらの要因について記述数を集計した結果、記述数が最も多かったのは「変化・発見があった」(49件, 35.8%)であった。以下「学び」(40件, 29.2%)、「活用・伝達したい」(33件, 24.1%)と続き、「新しい関わりがあった」(8件, 5.8%)「その他」(7件, 5.1%)は比較的少数であった。このことから、本WSにおいて意味があったと思えた要因は、なんらかの学びがあったこと、また自分・演劇・スキルに関する変化や発見があったこと、さらにこの学びを部活動で活用したり、後輩に伝えたいと思えたりしたことが主であったと考えられる。

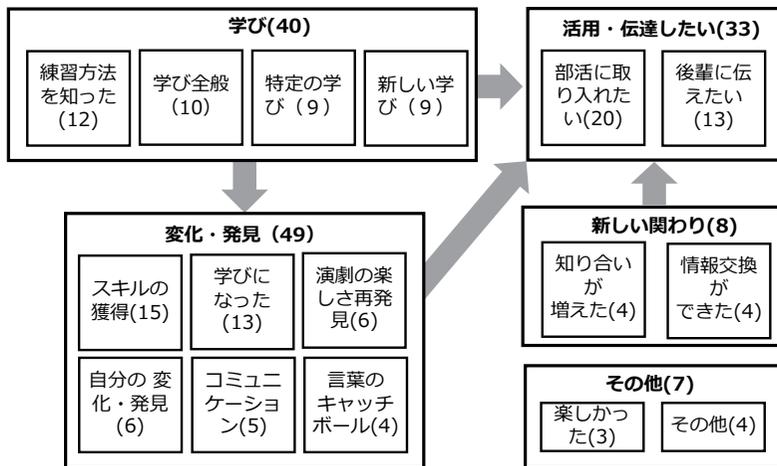


図2 KJ法による分析：質問「WSは意味があった—意味がなかった」への記述データ
注：括弧内の数字は同類コメントの件数を、矢印は各島同士の関係性を表す。

4 考察とまとめ

4.1 自己イメージの変容

本研究では、高校生を対象としたインプロ・ワークショップに関して、WS実施前後の参加者の自己イメージに関する調査を行い、その変化を検討した。得られたデータに対して因子分析を行なった結果、情緒因子、活動性因子、価値因子の3つの因子が抽出された。情緒性因子および活動性因子を中心に、26項目中12項目でWS前後の有意差が確認され、それらはすべて肯定的な方向性の変化であった。他方、価値因子においては有意な変化が見られた項目は1項目に留まった。このことから、WSに参加した高校生の自己イメージは、特に情緒的・活動性の側面において肯定的な方向に変容したと言える。変化が生じた情緒性因子及び活動性因子に含まれる諸項目は、「暖かい—冷たい」「開放的な—閉鎖的な」「楽しい—つまらない」といったいわゆるパーソナリティの表層的側面に関する項目であり、今回のWSによってより変化が生じやすかったのではないかと推測される。他方、価値因

子に含まれる諸項目は「上品な—下品な」「女性的な—男性的な」などパーソナリティのより基底的な側面に関する項目であるといえ、このためあまり変化が生じなかったのではないかと考えられる。また今回のWSは、全体で約3時間という比較的短時間かつ単発式のWSであったため、そのような基底側面にまで影響を及ぼすには至らなかったのではないとも推測される。

4.2 他者と関わる楽しさが自己イメージを肯定的にすること

3.2の結果が示した「他者と関わって楽しかった」「他者に伝えたい」という気持ちは、自己イメージを肯定的に変容させた要因の一つと考えられる。インプロは人間との関わりに関する活動（正保, 2015）ではあるものの、一般的に見知らぬ他者と関わることは緊張や不安を招きやすいものである。それにもかかわらず本WSにおいて、なぜ他者との関わりが肯定的に受け止められ、楽しい・他者に伝えたいと感じる要因になったのだろうか。ここでは、本インプロWSの実践を通して、3つの観点から考察する。

まず参加者の属性を考えたとき、全員が「演劇部に所属している」という共通項があった。つまり同じ興味・関心を共有する者同士だったため、全く異質な同士よりも打ち解けやすかったのではないかと考えられる。それに加えて、各高校における通常の部活動は、固定された人間関係で構成されていることが多いため、今回のように同じ興味・関心を有する他者との出会いと創作は、ほどよく刺激的であったとも考えられる。岡田・縣（2012）は、ワークショップという場において、芸術家や参加者が出会い、共に表現行為を行うことで、感情が高まり、新しいアイデアやイメージが生じることを「提案と触発」と述べた。本WSでは最終的にディバイジングという創作を行ったが、そこでの参加者同士の出会いと創作は、ある意味「提案と触発」の関係とも類似していたと言えるのではないだろうか。

次に自由記述で多くの参加者から言及があった「ラーニンググループ」と「カラフルズ」の存在である。ここでは「ラーニンググループの仲間とは、まるで親戚の人に会ったような気持ちでした」「カラフルズが親切だった」などと述べられていた。ラーニンググループは固定された3名のメンバーが、WS中に度々意見交換を行う仕組みであった。カラフルズは、指導者という立場ではなく、一緒に活動を行う者という立ち位置で関わり、グループに入りづらい参加者がいる場合に促したり一緒に組んだり、インプロの指導原則のイエス・アンドを意識する配慮を行った。Gilbert（2009）は、相手に対する思いやりの態度は安心感を生むと述べた。今回のWSにおけるイエス・アンドを意識した対応や思いやりの工夫が、参加者に安心感をもたらした側面もあったのではないかと推測される。

最後に、本WSでは「本WSに意味はありましたか」という質問に対して、多くの参加者が「意味があった」とした上で「部活でやりたい。後輩に伝えたい」と述べていた。先行研究では、発達障害を有する参加者がインプロ・ワークショップに参加したことで、自発性の向上が観察された報告がある（葉山他, 2016）。本WSでも同じように、ワークショップ終了後に参加者のモチベーションが高まり、自発的に行動したい気持ちが喚起されたの

ではないかと考えられる。

4.3 本研究の意義・限界・これから

本研究の意義は2つある。第1に、インプロ・ワークショップの効果に関して、ひとつの知見を加えることができたことである。第2に、WSの効果に関する検討方法の提案である。今回はSD法とKJ法という科学的手法を用いて、量的・質的両側面から、WSの効果に関する検討を行った。一般的に多くの演劇WSでは、実施後の効果を科学的側面から検討することは少ない。その理由として、適切な検討方法が共有されていないという現場の現実的な問題点が挙げられる。本研究で用いた方法は、比較的容易でかつ低コストでの実施が可能である。今後はWSの実践家および実施機関等と知見を共有することも考えられるだろう。

他方、本研究の限界としては以下の3点が考えられる。第1に、取り扱ったWSの対象者は高校の演劇部に限定されていた。演劇に興味をもつ高校生は、もともと好奇心や感受性が高く、ワークショップの経験を通じた変化が生じやすかった可能性がある。今後は演劇経験のない高校生を対象にした検討も行なう必要があろう。第2に、今回取り上げたWSは1回3時間の単発的なものであった。今回に限らず国内で実施されているWSは、例外を除いて単発で実施されるものが多い。今後は継続的に実施されたWSに関する検討も必要だと考えられる。最後に、WSのどのような要素が参加者の自己イメージに影響を与えたのかという点は解明するに至っていない。この変化に影響を与えた変数として、例えばWSのコンテンツやファシリテーターの熟達度などさまざまな指導の特質も考えられる。今回の研究では、主として参加者側に関する検討だったが、WSのコンテンツやファシリテーションに関する側面からの検討も必要であろう。

以上のように、いくつか検討すべき課題は残っている。しかし演劇系ワークショップは多く実践されているにも関わらず、科学的な検証は多いとはいえない。そのため本論文は、演劇系ワークショップの有用性を示唆した点で意義があると考えられる。これから高校生世代の若者を対象にした心の支援はますます必要とされるであろう。楽しみながら学ぶことのできる演劇系ワークショップに関する研究がさらに行われることが望まれる。

謝辞

本ワークショップにカラフルズとしてご協力くださった赤松洋子、いぐちえり、岩川光一郎、倉品淳子、佐藤拓之、鈴木真紀、富田祥弘、西海真理、長谷川亜弓、三木恵の各氏に感謝申し上げます。また赤松洋子、三木恵の両氏はデータ整理にもご協力くださいました。併せて感謝申し上げます。

引用文献

朝日新聞デジタル (2023) . (“I” をください : 1) 自己肯定感、上がったなら幸せなの? . 朝日新聞デ

- デジタル. Retrieved October 29, 2023 from <https://www.asahi.com/articles/DA3S15719286.html>
- Boyke, Guido. (n.d.). *Improwiki*. <https://improwiki.com/en/impressum> (Date accessed. 2023.10.28)
- Crossan, M. M. (1998). Improvisation in Action. *Organization Science*, 9 (5), pp. 593–599.
- Gilbert Paul. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199–208.
- 葉山 大地・ヒューズ 由美・上田 知子 (2016). 発達障害を持つ当事者を対象としたインプロ・ワークショップの効果に関する探索的検討. 中央学院大学人間・自然論叢, 42, pp.3–38.
- 平田 知之・石井 路子・河村 竜也・田上 豊・飛田 勘文・村井 まどか・山内 健司. (2022). 演劇ワークショップを但馬地域の全高校等で実施する試み. 令和3年度 RIC 事業 高校コミュニケーションワークショップ報告. 芸術文化観光学研究, 1, pp.202–206.
- Holdhus, K., Hoisæter, S., Mæland, K., Vangsnæs, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1204142.
- 今村 善宣・福田 忠彦 (2001). 演劇の印象評価実験に関する研究 慶應義塾大学湘南藤沢学会
- 井上 正明・小林 利宣 (1985). 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. 日本教育心理学研究, 33 (3), pp.253–260. https://doi.org/10.5926/jjep1953.33.3_253
- 石原 みちる (2011). インプロ・ワークショップが大学生の自尊感情に及ぼす影響. 山陽論叢, 18巻, pp.1–13.
- Johnstone, Keith. (2014). In *Impro for Storytellers*. Routledge.
- 川喜田 二郎 (1967). 発想法：創造性開発のために 中央公論社
- 絹川 友梨 (2002). インプロ・ゲーム：身体表現の即興ワークショップ 晩成書房
- 絹川 友梨 (2017). インプロワークショップの進め方：ファシリテーターの考えること 晩成書房
- 絹川 友梨 (2021). 「答のない冒険」への提案～即興劇の視座から. お茶の水女子大学附属小学校 NPO法人お茶の水児童教育研究会 児童教育, 31, pp.5–8.
- Krueger, K. R., Murphy, J. W., & Bink, A. B. (2019). Thera-prov : a pilot study of improv used to treat anxiety and depression. *Journal of Mental Health*, 28(6), pp.621–626.
- 久芳 美恵子・竹村 美砂 (2004). 自己肯定感と人とのかかわり. 東京女子体育大学紀要, 39, pp.15–23.
- 久芳 美恵子・齊藤 真沙美・小林 正幸 (2007). 小、中、高校生の自己肯定感に関する研究. 東京女子体育大学紀要, 42, pp.51–60.
- Madson, Patricia Ryan. (2005). *Improv wisdom : don't prepare, just show up*. Bell Tower.
- 宮台 真司 (1997). まぼろしの郊外—成熟社会を生きる若者たちの行方— 朝日新聞社
- 文部科学省 (2017). 教育再生実行会議第十次提言主なポイント 文部科学省 Retrieved December 1st, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afilefile/2017/07/11/1388011_09_1.pdf
- 内閣府 (2018). 特集1 日本の若者意識の現状～国際比較からみえてくるもの～ 令和元年版 子ども・若者白書. https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf/b1_00toku1_01.pdf

(2023年11月21日確認)

- 中西 泰弘・細川 順子・木下 功 (1996) . 自己イメージ測定尺度の作成におけるパイロットスタディ . 神戸大学医学部保健学科紀要, 11, pp.65-69.
- 中野 民夫 (2001) . ワークショップ 新しい学びと創造の場 岩波書店
- Oddey, Alison. (1996) . *Devising theatre : a practical and theoretical handbook*. Routledge.
- 岡田 猛・縣 拓充 (2012) . 芸術表現を促すということ : アート・ワークショップによる創造的教養人の育成の試み. 慶應義塾大学湘南藤沢学会, 12 (2), pp.61-73.
- Osgood, C. E. (1952) . The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), pp.197-237.
- Sawyer, R. Keith. (2011) . *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- Schwenke, D., Dshemuchadse, M., Rasehorn, L., Klarhölter, D., & Scherbaum, S. (2021). Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health*, 16(1), pp.31-48.
- Seppänen, S. (2023). Improvisation in the Brain and Body: *A Theoretical and Embodied Perspective on Applied Improvisation*.
- 正保 春彦 (2015) . グループ・アプローチ・エクササイズの下位分類に関する一考察 —構成的グループエンカウンター、グループワーク・トレーニング、インプロを比較して—. 茨城大学教育実践研究, 34, pp.225-237.
- 正保 春彦 (2019) . 心を育てるグループワーク : 楽しく学べる72のワーク 金子書房
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (2), pp.128-138.
- Spolin, V. (1963) . *Improvisation for the theater : a handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern University Press.
- Vera, D., & Crossan, M. (2005) . Improvisation and Innovative Performance in Teams. *Organization Science*, 16(3), 203-224.
- Yamamoto, Ruth H. (2021) . Improv as Creative Aging: The Perceived Influences of Theatrical Improvisation on Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 45(3), pp.217-233.