

論文

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

The Effect of Improvisation-workshop on Self-Esteem in University Students

石原みちる*

Michiru Ishihara

キーワード:インプロ, 自尊感情, 参加体験型授業

Key Words: improvisation , Self-esteem, Learning by experience

I はじめに

筆者は大学教員としての授業担当と学生相談室の相談員を兼任する立場から、大学生の自信の無さ、自尊感情の低さがかねがね気になっていた。また授業においては、教員である筆者と学生の共通の体験、及び学生同士の共通の体験が少ないという思いを抱いていた。そこで、平成 17 年度より平成 23 年度にかけて、授業に外部講師を招いてインプロ・ワークショップ(以下、ワークショップ)を導入することにした。授業におけるワークショップの目的は、学生が自らの自尊感情に目を向ける、自らの五感、身体を使って主体的に体験することで心の健康を考えるというものであった。本論では、インプロと自尊感情について概観した後、ワークショップ体験前後の自尊感情の変化とワークショップを振った自由記述から、ワークショップが自尊感情に及ぼす影響を検討したい。

II 問題

インプロについて

絹川(2002)、高尾(2006)によると、インプロとはインプロヴィゼーション(improvisation)の略で、台本のないところから舞台上で物語を創造していく即興演劇のことである。もともとの起源は古代ギリシャやインドのシャーマン、道化による宗教的演劇に遡るが、16 世紀の即興喜劇以後、脚本と演出による演劇が主流となりインプロは影をひそめる。しかし、20 世紀半ばから脚本による演劇に疑問を投げかける流れが起き、再び欧米を中心に広がった演劇の一形態である。

アメリカでは、子どものグループ形成にゲームを取り入れた社会学者のネヴァ・ボイド(Neva L.Boyd)にヴァイオラ・スポーリン(Viola Spolin)が影響を受け、彼女が 1930 年代から児童演劇の指導のためにシアターゲームとよばれるゲームを考案、やがてショービジネスへと進出、発展していった流れがある(絹川, 大野 2005)。

インプロの創始者の一人とされるキース・ジョンストン(Keith Johnston)は、1960 年代よりイギリスで、のちにカナダに移り、インプロの方法論をゲームやアクティビティーの形で学べるようにして

* 山陽学園大学総合人間学部生活心理学科

きた。そして現在、それらを体験的に学ぶワークショップは、俳優の訓練や演劇の上演のためだけでなく、学校教育や企業教育に取り入れられるようになってきている。高尾自身がアメリカで体験したインプロのワークショップでは、俳優だけでなく、様々な職業の人々が、それぞれの目的をもって参加していたという。

日本でも、俳優の訓練としてだけでなく学校教育、企業教育としてインプロのワークショップが多く開催されている。絹川友梨(インプロ・ワークス代表)も俳優の訓練だけでなく一般向けのワークショップをおこなっているが、その経験からインプロが教育において「自己肯定」「他者肯定」「自信、安心、やる気」の良循環をもたらすことができると述べている(絹川 2005)。今井(2005, 2009)は、キースに学んだインプロの本質を損なわないことに主眼にワークショップを開催し、現代社会を生きていく上で欠かせない「自分の想いを的確に表現する」「他者を受け入れる」とった要素を指摘、インプロが「他者の違いを認め、自分の独自性を認める機会となる」と述べている。その他にも、インターネット上には企業、教育機関向けのワークショップ案内が少なからず見られる状況である。

高尾は、創造性の視点から大学生へのインプロ教育を大学の授業の中で継続的に行い、その実践を質的に検討して、参加学生の変化を7つあげている。7つの変化とは、1:他人の評価を恐れなくなる、2:未来・変化を恐れなくなる、3:ネガティブな状態を超えてポジティブで楽しい状態となった、4:失敗することや、負けることを恐れなくなった、5:頑張らずに普通にできるようになった、6:そのままの自分でいられるようになった、7:他者との関係を構築し、協働を創造できるようになった、と述べられている。しかし、日本においてこうした一般のワークショップ参加者の変化を具体的に研究したものはこの高尾以外に筆者の知るところではない。

自尊感情について

自尊感情(Self-Esteem)を心理学的立場で研究したウィリアム・ジェームズ(James,W.)は、それを「自我の領域における自己評価の感情」、つまり自己に対する満足および不満足として捉え、願望(要求水準)に対する成功(失敗)の度合いであるとした。この感情は、自己概念を構成する様々な成分に対して個人が抱く感情であり、その個人がどの成分に価値を置くかによってその感情も異なることが明らかにされてきている(遠藤辰夫 1992)。つまり、個人にとって中心的価値をしめるものについての達成が、自尊感情を高めるとされている(井上 1992)。

ローゼンバーク(Rosenberg,M.,1965)は、自尊感情を質問紙法により明らかにしようとし、その自尊感情尺度(Rosenberg Self-Esteem Scale; 以下 RSES)は、日本はもとより各国で頻繁に使用されているところである。星野(1970)によると、ローゼンバークは自尊感情を「ひとつの特殊な対象、すなわち自己(the self)に対する肯定的または否定的な態度」と捉えているが、尺度を作成する際に、他者と比較しての「優越感」ではなく、個人が「これでよい(good enough)」と感じる内面的な自己への満足感を意味する感情を対象とした。遠藤由美(1992)は、これを完全性・優越性を含まない「自分なりの満足感」と整理している。また、近藤(2010)は、自尊感情を二つの領域で捉え、それらのうち他者との比較で優位に立つことや成功することで得られる自尊感情を「社会的自尊感情」、無条件で絶対的な感情としての「基本的自尊感情」と呼ぶことを提唱している。

日本では RSES を使った研究の多くが、山本ら(1982, ただし項目内容の明示は 2001)または星野の邦訳版を使用しているが、それらの邦訳の言葉上の問題点, 統計的な問題点も近年多く指摘されており(清水・吉田 2008, 内田・上埜 2010 他), 今後精査されていく必要があると考えられる。本論ではバック・トランスレーションを経た梅垣(2002)の邦訳が分かりやすいと判断しそれを使用した。本研究の目的はワークショップ体験前後の被験者内比較であり、その目的を果たすことは可能考えたが、近年の RSES 研究を鑑みれば、十分適切であったとは言えない。

自尊感情と教育における体験的活動

近藤は自尊感情の中でも他者との比較によらない基本的自尊感情は、共有体験によって育まれると考え、小学生の日常生活での家族、友人との共有体験が自尊感情と関連していることを見出している。では、教育における様々な体験的活動が自尊感情に及ぼす影響はどのように研究されているであろうか。牧野(2011)は中学生を対象とした単発型(1日6時間)のコミュニケーション・スキル訓練の前後で自尊感情(RSES, 山本邦訳版による)を測定しているが、変化は見られなかったとしている。三宅(2010)は小学生の3か月間10回のピア・サポート・トレーニングで自尊感情が上昇する傾向であったとしている。また、水野(2008)は大学生の自発参加・単発型の構成的グループエンカウンターの研究で、体験前後で自尊感情が有意に上昇したとしている。吉田(2007)は、大学生のキャンプ体験前後で、女子学生のみ自尊感情が有意に上昇したと述べている。これらの研究から、教育における体験的活動は、学校種によらず、単発型でも継続型でも、その内容によっては自尊感情を高める可能性が十分考えられる。近藤が示唆する日常的な共有体験(家族と食事をする、友達と遊ぶなど)だけでなく、教育における様々な体験活動が自尊感情を高めると考えられよう。筆者自身、絹川らのワークショップを体験し、その体験は自己信頼感、他者信頼感を育てるものであると実感し、授業に取り入れるに至ったのである。

以上のことから、本研究ではワークショップ体験前後の大学生の自尊感情の変化をとらえることを第一の目的とする。また、ワークショップが参加者にとってどのような主観的体験であったかを参加者の感想の分析から明らかにすることを第2の目的とする。

Ⅲ 方法

対象:S 大学学生 108 名。授業の参加者数は、合計 131 名であったが、そのうち回答に不備のあったもの、30 歳以上および男子のデータを除き女子 108 名を分析対象とした(表 1)。女子のみとしたのは、S 大学が平成 21 年度以前は女子大であり、21 年度までは受講生は女子のみであったためである。

調査期間:平成 18 年 1 月から平成 23 年 7 月

調査方法:授業時間内に外部講師を招聘して、インプロ・ワークショップを行いその前後で RSES10 項目の邦訳(梅垣)を 5 件法(1. 全くそう思わない～5. とてもそう思う)で測定した。ワークショップ前の測定は、ワークショップを行なう前の回の授業で行なった。ワークショップ後の測定は、

ワークショップの次の回の授業で行なった。ただし、平成 20 年度のみ、次の授業時間の確保ができず、ワークショップ終了直後に行なった。ワークショップ後の授業では、2 回目の自尊感情の測定を行なった後、ワークショップ前の RSES を返却し、その後ワークシートに主観的体験の記入を求めた。肯定的、否定的両面の記述が具体的に得られるよう、「感想:楽しかったこと、いい感じがしたこと、不安・緊張その他、嫌な感じがしたこと、それぞれ、どんなことをどう感じたか」と問い、自由記述で記入させた注)。

なお授業名称は平成 17 年度から 21 年度は「カウンセリング」、22 年度から 23 年度は「こころと健康」であった。15 回のうち連続する2回分の授業(180 分)に外部講師を招いてワークショップを行った。「カウンセリング」の授業においては、目的として、インプロとカウンセリングとの共通点を考えることと、自らの自尊感情に目を向けること、自分の五感、身体を使って主体的に体験し心について考えることを参加学生に説明した。「こころと健康」の授業においては、自らの心の健康について五感を使った体験から統合的に考える、自らの自尊感情に目を向けることが目的と説明した。授業全体の目的は授業によってやや異なる部分はあるが、どちらの授業も学生自身の心のありよう、心の健康な働きについて学生自身が考え、自己管理できるようにするという面を含んでいる。つまり、自らの自尊感情に目を向ける、五感を使った体験から心の健康を考えるという2点が共通する目的であった。

表1. 対象

年度	分析対象		
	日本人学生(女子)	留学生(女子)	合計
17 年度	15	4	19
18 年度	14	0	14
19 年度	8	1	9
20 年度	12	2	14
21 年度	9	1	10
22 年度	20	2	22
23 年度	19	1	20
	97	11	108(人)

IV 結果

1 自尊感情得点の変化

1)ワークショップ体験前後の自尊感情得点

被験者ごとに体験前後の RSES の合計点を算出し、それぞれ体験前自尊感情得点、体験後自尊感情得点とした。また、体験後自尊感情得点から体験前自尊感情得点を引き、自尊感情変化得点とした。ただし、逆転項目(2, 5, 6, 8, 9)は、「1. 全くそう思わない」を 5 点として変換し、高得点

ほど自尊感情が高いことを示す。自尊感情変化得点による、低下群、無変化群、上昇群の人数を表2に示した。出現率の差は有意で($\chi^2(2)=57.722, p<.01$), 多重比較(ライアン法)によると上昇群が 73 名(67.6%)と有意に多かった。

表2. 自尊感情変化得点の3群の人数

自尊感情変化得点	(人)	%
低下群	21	19.4
無変化群	14	13.0
上昇群	73	67.6
合計	108	100.0

$$\chi^2(2)=57.722, p<.01$$

自尊感情得点を体験前後(2水準), 国籍(2水準)で比較したところ, 体験前後の自尊感情得点の変化が有意で($F(1)=18.22, p<.01$), 体験後自尊感情(日本人 $M=28.82, SD=6.77$; 留学生 $M=37.55, SD=5.30$)が体験前自尊感情(日本人 $M=26.32, SD=6.87$; 留学生 $M=32.73, SD=4.84$)よりも高かった(表3, 図1)。

また, 国籍の主効果($F(1)=17.51, p<.01$)が有意で, 留学生の自尊感情得点が日本人学生よりも高かった。交互作用($F(1)=0.06, ns$)は見られなかった。

自尊感情変化得点の国籍による比較を行ったところ, 日本人($M=2.50, SD=3.82$), 留学生($M=2.82, SD=4.37$)で, 有意差はなかった($F(1)=0.06, ns$)。

つまり, 自尊感情得点は体験前後ともに留学生の方が高いが, 日本人学生・留学生ともに体験後に有意に上昇していた。よって, この後の分析は, 日本人学生と留学生を合わせて行うことにした。

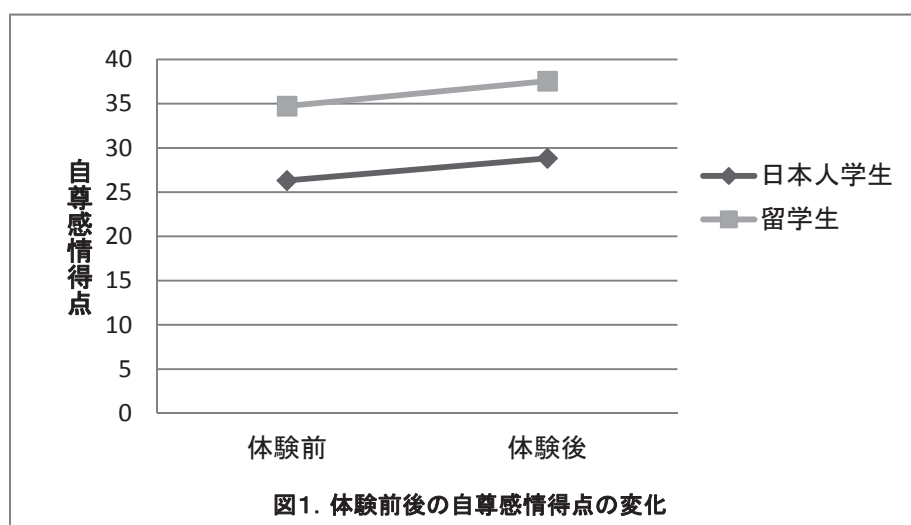
表3. 体験前後の自尊感情得点の変化

N=108

国籍	体験前後	n	自尊感情得点	
			平均	SD
日本人学生	体験前	97	26.32	6.87
	体験後	97	28.82	6.77
留学生	体験前	11	34.73	4.84
	体験後	11	37.55	5.30

国籍の主効果 $F(1)=17.51^{**}$ 体験前後の主効果 $F(1)=F(1)=18.22^{**}$

交互作用 $F(1)=0.06\ ns$ $^{**}p<.01$



2) 実施年度による自尊感情得点の変化

自尊感情得点を体験前後(2水準), 実施年度(7水準)で比較した(表4, 図2)。体験前後の主効果($F(1)=48.17, p<.01$)が有意であったが, 実施年度の主効果($F(1)=1.89, p<.10$)と交互作用($F(1)=2.24, p<.10$)に有意傾向がみられた。体験年度の単純主効果は体験前($F(6)=1.55, ns$)には見られず, 体験後に有意であった($F(6)=2.30, p<.05$)。体験前後の単純主効果は19年度, 22年度において見られず, 他の年度は体験後有意に高くなっていた。

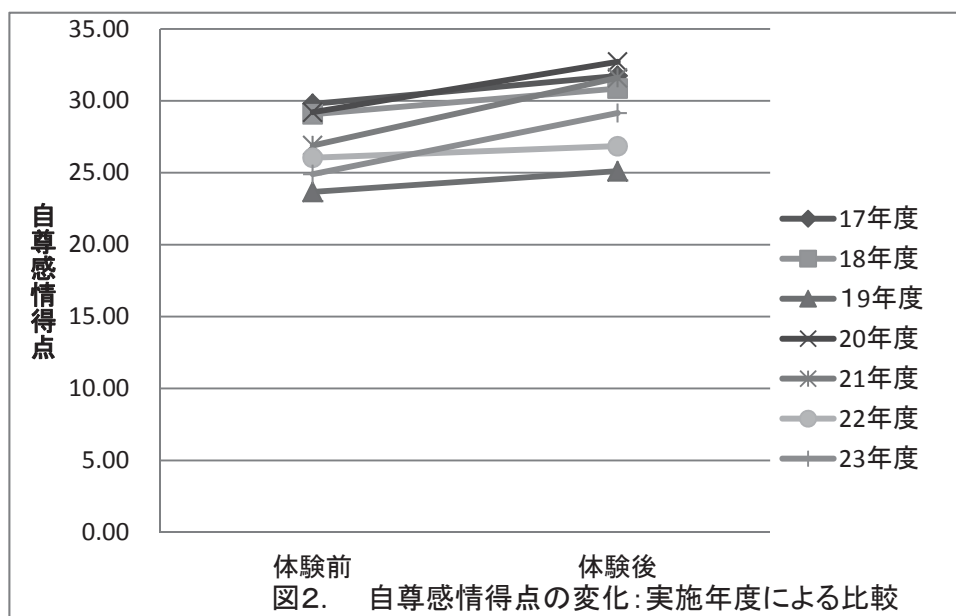
表4. 自尊感情得点の体験前後の変化: 実施年度による比較

N=108

	n	自尊感情得点 平均	SD	単純主効果 F	df=1
17年度	体験前 19	29.79	6.70	3.76	+
	体験後 19	31.74	7.74		
18年度	体験前 14	29.07	9.09	3.16	+
	体験後 14	30.86	9.33		
19年度	体験前 9	23.67	4.62	2.07	ns
	体験後 9	25.11	5.02		
20年度	体験前 14	29.21	6.74	12.15	**
	体験後 14	32.71	5.74		
21年度	体験前 10	26.90	6.47	21.91	**
	体験後 10	31.60	6.00		
22年度	体験前 22	26.04	6.88	0.64	ns
	体験後 22	26.85	6.81		
23年度	体験前 20	24.90	6.15	17.92	**
	体験後 20	29.15	4.74		

体験前後の主効果 $F(1)=48.17^{**}$, 年度の主効果 $F(6)=1.89^{+}$, 交互作用 $F(6)=2.24^{+}$

$^{+}p<.10$ $^{*}p<.05$ $^{**}p<.01$



3) RSES の項目による自尊感情得点の変化

RSES の項目ごとに体験前後の自尊感情得点を比較したところ、第 5 項目「私には、誇れるものがあまりないと思う」と 第 8 項目「自分自身にもっと誇りをもてたらと思う」の 2 項目で変化が有意でなかった(表 5)。

表5. 自尊感情得点の体験前後の変化: RSES 項目ごとの比較

N=108

	RSES 項目 ※は逆転項目(平均は変換後の得点)	体験前		体験後		単純主効果 F df=1
		平均	(SD)	平均	(SD)	
1	全体としては自分自身に満足している	2.23	1.01	2.64	1.11	19.17 **
2※	時々、自分は全然だめだと思う	2.67	1.19	3.12	1.17	32.69 **
3	私には良いところがたくさんあると思う	3.31	1.03	3.54	0.84	7.62 **
4	私はたいていの人と同じくらいには物事をすることができる	3.08	1.03	3.31	0.98	8.95 **
5※	私には、誇れるものがあまりないと思う	2.67	1.15	2.79	1.19	1.68 ns
6※	私は確かに役に立たないと感じることが時々ある	2.65	1.20	2.99	1.14	12.86 **
7	私は、少なくとも他の人と同じ程度には、価値ある人間だと思う	3.01	1.12	3.25	1.01	7.46 **
8※	自分自身にもっと誇りをもてたらと思う	2.32	1.09	2.30	1.07	0.06 ns
9※	だいたいにおいて、自分は落ちこぼれだと思いやすい	2.24	1.16	2.44	1.11	6.16 *
10	私は、自分自身のことをこれでよいと思う	3.00	1.10	3.33	0.99	12.35 **

体験前後の主効果 F(1)=45.60 **

項目の主効果 F(9)=29.05 **

交互作用 F(9)=2.82 **

**p<.01 *p<.05

2 ワークショップの主観的体験の分析

1) 主観的体験の自由記述

ワークショップの次の回の授業で主観的体験を記述させた内容から 22 の小カテゴリーを生成し、生成したカテゴリーで再度記述内容を分類した。さらに、類似のカテゴリーを併せて、A~L の 12 の大カテゴリーとした(表 6)。項目の出現率について、12 の大カテゴリーでコクランの Q 検定を行なったところ有意差がみられた ($F(11)=143.460, p<.01$)。大カテゴリーでは、「A:人間関係の広がりと深化(55.6%)」が最も多く、次いで「B:楽しさ・好奇心(32.4%)」、「C:視野の広がり(23.1%)」「D:協働・共有(23.1%)」、「E:対人面の不安(22.2%)」が多く記述されていた。

「A:人間関係の広がりと深化」は、小カテゴリー「1.人間関係が広がった(いろいろな人とコミュニケーションできてよかった, 普段は関わらない人と関わった等)」、「2.信頼関係を重視(相手のことを真剣に考えていた, 徐々に信頼関係ができたなど)」で、普段の人間関係を広げる体験, 信頼関係を構築できたことを記述したものであった。「B:楽しさ・好奇心」は、「3.楽しさ, スッキリ感(楽しかった, スッキリしたなど)」の単純な肯定的な感想, 「4.体を使う気持ちよさ(体を動かすのがよかった, 声を出すのが心地よいなど)」の体を使うことを肯定的に述べたものであった。B には楽しさの内容を詳しく書いたものを含めていない。「C:視野の広がり」は、「6.個人の違いに気づき認める(自分とは違う発想が楽しいなど)」の自分とは違う他者を認めるもの, 「7.視野の広がり(自分の気づいていない面に気づいたなど)」の自分の考え方の広がりを述べた内容であった。「D:協働・共有」は、「8.協働の良さ(話をつなげていくのが楽しかったなど)」の他者と協力して作り上げていく魅力, 「9.行動, 雰囲気共有(相手と同じ行動をして楽しかったなど)」の一緒に行動をする, 雰囲気を共有する楽しさを述べたものであった。否定的な体験としては、「E:対人面の不安」があり, 「10.他者の目への不安(他人にどう思われるか不安など)」「11.他人に迷惑をかける不安」, 「12.信頼構築ができない不安(苦手な人と組むのが不安など)」の, 他者との関係での不安であった。

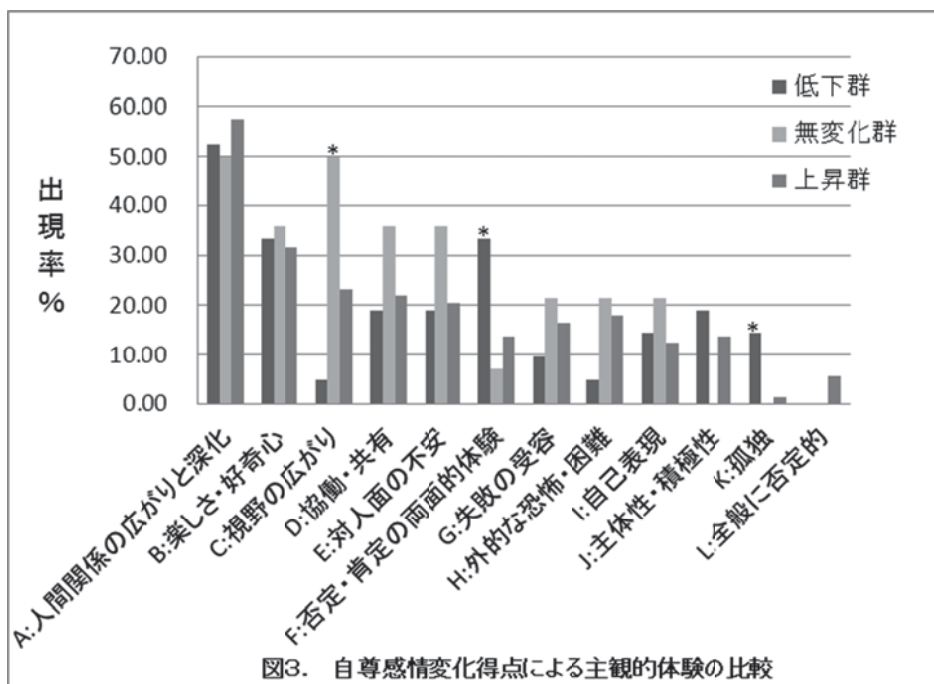
20%未満の出現率のカテゴリーは、以下の 7 つであった。「F:否定・肯定の両面的体験」は、緊張感が楽しいというもの、初めはネガティブだったのがポジティブに変化したという内容であった。「G:失敗の受容」は、失敗が周囲に受け入れられる安心感の記述であった。「H:外的な恐怖・困難」は、目をつぶって誘導される活動でぶつかりそうで怖かったというもの、留学生で言葉が出てこなくて困ったという内容であった。「I:自己表現」は、自分らしさを表現できた心地よさの記述であった。「J:主体性・積極性」は、徐々に自発的に動けるようになったことの記述であった。出現率は 10%未満だが、「K:孤独」の、取り残され感、集団の中で感じた孤独の記述も見られた。「L:全般に否定的」は、最後まで主体的に参加することができなかったとの記述であった。

2) 自尊感情変化得点の 3 群による主観的体験の比較

自尊感情変化得点から低下群, 無変化群, 上昇群に分け, 主観的体験について, 各群の出現率を求めた(表 6, 図 3)。上昇群と無変化群を合併し, 低下群との出現率の比較を行ったところ, 「C:視野の広がり」は, 無変化群(50.0%)・上昇群(23.3%)に多かった($\chi^2(1)=4.95, p<.05$)。「F:否定・肯定の両面的体験」は, 低下群(33.3%)に多かった($\chi^2(1)=5.21, p<.05$)。「K:孤独」

は出現率自体が低い、低下群(14.3%)で多く見られた($\chi^2(1) = 8.19, p < .01$)。

主観的体験のカテゴリ	全体		低下群		無変化群		上昇群		χ^2	
	人	%							df=1	
A 人間関係の広がり と深化	60	55.6	11	52.4	7	50.0	42	57.5	0.11	ns
1 関係が広がった (普段よく知らない人と関わってよかった。コミュニケーションできて良かった。)	37	34.3	7	33.3	6	42.9	24	32.9	0.01	ns
2 信頼関係を重視 (信頼関係が徐々にできた。相手を尊重することが大切。相手のことを真剣に考えた。)	30	27.8	6	28.6	1	7.1	23	31.5	0.01	ns
B 楽しさ・好奇心	35	32.4	7	33.3	5	35.7	23	31.5	0.01	ns
3 楽しさ、スッキリ感 (楽しかった。スッキリした。)	26	24.1	6	28.6	4	28.6	16	21.9	0.29	ns
4 体を使う気持ちよさ (体を動かすのがよい。声を出すのが心地よい。)	4	3.7	1	4.8	0	0.0	3	4.1	0.08	ns
5 好奇心 (新感覚の体験ができてよかった。遊びの要素があって楽しい。)	10	9.3	2	9.5	2	14.3	6	8.2	0.00	ns
C 視野の広がり	25	23.1	1	4.8	7	50.0	17	23.3	4.95	*
6 個人の違いに気付き認める (自分とは違う発想が楽しい。同じ体験も感じると思う。)	21	19.4	1	4.8	7	50.0	13	17.8	3.59	*
7 視野の広がり (自分の気付いていない面に気づいた。視野が広がった。)	5	4.6	0	0.0	0	0.0	5	6.8	1.27	ns
D 協働・共有	25	23.1	4	19.0	5	35.7	16	21.9	0.25	ns
8 協働の良さ (話をつなげていくのが楽しかった。)	10	9.3	2	9.5	3	21.4	5	6.8	0.00	ns
9 行動、雰囲気共有 (相手と同じ行動をして楽しかった。笑い合える雰囲気がよかった。)	15	13.9	2	9.5	2	14.3	11	15.1	0.42	ns
E 対人面の不安	24	22.2	4	19.0	5	35.7	15	20.5	0.15	ns
10 他者の目への不安 (大勢の前で自己紹介がどう思われるか不安・緊張。他人にどう思われるか不安。)	15	13.9	2	9.5	4	28.6	9	12.3	0.42	ns
11 他人に迷惑をかける不安	4	3.7	0	0.0	0	0.0	4	5.5	1.00	ns
12 信頼構築ができない不安 (誰が誘導しているのか不安。苦手な人と組むのが不安。)	5	4.6	2	9.5	1	7.1	2	2.7	1.41	ns
F 否定・肯定的両面的体験	18	16.7	7	33.3	1	7.1	10	13.7	5.21	*
13 緊張・恐怖と楽しさ (緊張があって楽しい。恐怖感が楽しい。)	3	2.8	1	4.8	0	0.0	2	2.7	0.38	ns
14 肯定的感情への変化 (最初は嫌だったのに楽しかった。疲れたのに楽しかった。)	15	13.9	6	28.6	1	7.1	8	11.0	4.70	*
G 失敗の受容 (失敗しても何度も挑戦するのがよかった。全て肯定的で安心した。心を素直にさせてくれる。)	17	15.7	2	9.5	3	21.4	12	16.4	0.76	ns
H 外的な恐怖・困難	17	15.7	1	4.8	3	21.4	13	17.8	2.37	ns
16 ぶつかる恐怖 (目を閉じているとき、ぶつかるかと怖かった)	11	10.2	1	4.8	0	0.0	10	13.7	0.84	ns
17 出された課題ができない (話をつくるのが難しかった。)	6	5.6	0	0.0	3	21.4	3	4.1	1.53	ns
I 自己表現 (自分の素を出せた。表現できてよかった。自分の内面から取り出す力が養われた。)	15	13.9	3	14.3	3	21.4	9	12.3	0.00	ns
J 主体性・積極性 (自分から動けた。自由に動けるようになった。積極的に動けた。)	14	13.0	4	19.0	0	0.0	10	13.7	0.86	ns
K 孤独	4	3.7	3	14.3	0	0.0	1	1.4	8.19	**
20 一人になる不安 (好みが同じ人がいなくて取り残された感じ。)	3	2.8	2	9.5	0	0.0	1	1.4	4.39	*
21 孤独感 (みんなでしていても孤独感を感じた。)	1	0.9	1	4.8	0	0.0	0	0.0	4.18	*
L 全般に否定的 (何ですのかわからない。雰囲気についていけなかった。)	4	3.7	0	0.0	0	0.0	4	5.5	1.00	ns
コグラーンのQ検定 $F(11)=143.460^{**}$ ** $p < .01$ * $p < .05$										



V 考察

1 ワークショップ体験前後の自尊感情の変化

RSES による自尊感情得点は、日本人学生、留学生ともに体験後に有意に上昇していた。自尊感情変化得点からは、上昇群の人数が有意に多いことが明らかになった。RSES は、4 か月後の再テスト(桜井 2000)、連続する一週間の測定(小塩 2001)で比較的安定性が高いことが確認されている。また、小塩はその日に起こる出来事の影響で変動しうるとも述べている。すべての学生がワークショップ体験後に自尊感情が上昇したわけではなく、また、上昇した学生もその要因が全員ワークショップ体験であるとまでは言い難いがワークショップは多くの学生の自尊感情を高める効果があったと言える。ただし、その影響がどの程度持続するかについては確認されていない。

一方、日本人学生と留学生の比較では、体験前後ともに留学生の自尊感情得点が有意に高く、日本人学生に比べて留学生の自尊感情の高さが明らかになった。

また、実施年度ごとにみると、平成 19 年度と平成 22 年度においては、体験前後で統計的に有意な上昇は見られなかった。ワークショップの内容は毎年、筆者と講師で事前、事後の検討をおこない改善をしているが、参加学生との参加意識のずれなど、年度によって差が生じたものと考えられる。特に、平成 22 年度は授業が選択科目から、学科必修科目になった初めての年で、参加に対する個人の意思の関与が低い状態から始めるにあたって、講師、参加学生とも戸惑いがあったのも事実である。こうした、参加型の学習は、同じ内容を実施すれば同じ結果になるということではなく、計画通りに運ばないのが当然であることを示していると考えられる。

RSES の項目ごとの比較では、第 5 項目と、第 8 項目のみ変化が有意でなかった。第 8 項目については、「より自分に自信を持ちたいと思うようになった」という記述も実際にみられ、逆転項目で

ありながら、肯定的な意味に捉えられる場合もあったことが伺われる。第 8 項目は、清水・吉田が指摘している日本語版の問題点であり、田中(1999)が、高低両方の自尊感情に該当すると報告している項目である。本研究においても、同様の問題があったと考えられる。今後、日本語版 RSES の検討が必要であろう。第 5 項目は、学生にとって「誇り」という言葉がなじみにくかったのではないかと考えられる。

2 ワークショップの主観的体験

参加者の主観的体験の自由記述から、その内容を検討する。「A:人間関係の広がり」と深化」を半数以上が述べており、人間関係が広がったり、信頼関係をしっかりと作ったりすることが、参加者にとって肯定的に体験されていたことがわかる。高尾が継続的インプロ教育での学生の変化の一つとして、「7:他者との関係を構築し、協働を創造できるようになった」とあげているが、それに該当するものと考えられる。本研究のワークショップは継続的なものではないが、人間関係での肯定的な体験になり得たと言えるだろう。

カテゴリーとして次に多かったのが「B:楽しさ・好奇心」であった。ワークショップが全体として学生が楽しくリラックスできる雰囲気であったことが伺える。このカテゴリーには楽しさの中身を詳しく書いたものを含めていない。よって、「楽しさ」を具体的、分析的に記述することができなかった参加者にとっても、肯定的な体験であったと考えられる。

次に「C:視野の広がり」が多く、自分と違う発想や考えをもつ他者の違いを受け入れ、視野が広がる体験であったことが伺えた。また、「D:協働・共有」は、他者と協力して活動することを肯定的に捉えたもので、上述の高尾の「7」に含まれるものと考えられる。

否定的なものとしては、「E:対人面の不安」が記述されていたが、学生が、良くも悪くも人との関係に強く関心を向けていることが伺える。肯定的にも否定的にも人間関係が主観的に重視されていることが推察される。

記述人数は多くないが、「F:否定・肯定の両面的体験」は、高尾の「3:ネガティブな状態を超えてポジティブで楽しい状態となった」に共通するもので、初めは嫌だと思っていた活動が肯定的に変化する体験であったことが伺える。「G:失敗の受容」は、高尾の「4:失敗することや負けることを恐れなくなった」体験につながるもので、失敗が受け入れられる安心感の体験が述べられたものと考えられる。「I:自己表現」は、インプロという表現方法に直結するもので、自分らしさを表現できることを肯定的に体験していたと言える。「J:主体性・積極性」は、授業の目的として示していた「主体的に」ということにつながる記述で、他人の指示や真似でなく自分から動くことに目を向けた記述である。直接的に記述した人数自体は多くなかったが、他に分類された記述の多くも学生自身の言葉で記述されており学生が主体的に参加していたことが伺える。

数は少ないが、「K:孤独」、「L:全般に否定的」の記述は、ワークショップの体験が肯定的体験になり得なかった学生もあることを示している。授業の一部として行う場合、そうした学生への配慮を今後もしていく必要があるだろう。

3 自尊感情の変化とワークショップの主観的体験の関連

体験前後の自尊感情の変化と、主観的体験の関連を分析した結果、自尊感情の変化によって差が見られたのは、「C:視野の広がり」、「F:否定・肯定の両面的体験」「K:孤独」であった。「C:視野の広がり」は低下群に少なかったことから、自分とは違う考えを受け入れたり、自分自身の気づいていなかった面に気づいたりすることが、自尊感情を高めることと関連していると考えられる。現在の自己を否定せずに新たな視野を持つことが、現在の自己を肯定する自尊感情を高めるのではないだろうか。

「F:否定・肯定の両面的体験」「K:孤独」は、低下群で多かった。「F:否定・肯定の両面的体験」の「14.否定から肯定へ」は、高尾が捉えた変化の「ネガティブな状態を超えてポジティブな」に該当すると考えられる。「初めは嫌だったがだんだん楽しくなった」という体験は、肯定的な体験であると考えられ、上昇群には体験されなかったとは考えにくい。上昇群の記述が少なかったのは、上昇群が同様の体験をしつつもそれを記述せず、強く感じた他の面を記述したためではないだろうか。「K:孤独」は出現率自体が少ないが、一人になる不安、みんなと活動していてもぬぐえない孤独感を体験する学生もあること、またそうした学生の自尊感情がワークショップで高まるのが困難であることが伺えた。今後ワークショップをする際に注意していくべきことであろう。

以上のように、ワークショップが自尊感情を高める一定の効果があったこと、参加者には人間関係の広がりや深まり、楽しさ、協働と共有、視野を広める、失敗を恐れないといった体験になったことが考察された。

統計的な分析から、自尊感情の上昇との関連がみられたのは「C:視野の広がり」であった。自他の違いを認め視野が広がることと、自分自身への肯定的感情が、円環的に影響しあっていると考えられよう。

インプロは自己の行動やアイデアも、他者の行動やアイデアも基本的に肯定する。それ自体が自尊感情に影響したことも十分考えられるが、責められない、否定されない安心感を基礎として楽しさだけでなく、恐怖感、不安感を同じ場で体験したことは、自尊感情の上昇と無関係ではないだろう。失敗が否定されない安心感の中で、徐々に主体的になり、他者と協働して創造するといったインプロ体験が、全体として自尊感情を高めることに寄与したと考えられる。近藤は無条件で絶対的な自尊感情は、他者との共有体験によって育まれるとしている。ワークショップの体験は、そうした共有体験のとしての意味を持っていたと考えられる。ただし、自由記述からは個々人が感じていることすべてを拾うことができないため、こうしたことは統計的な数値としてはつかめなかった面はある。

VI まとめ

本研究では、インプロと自尊感情について概観した後、インプロ・ワークショップ体験前後の大学生の自尊感情の変化をとらえた。RSES の得点は体験後有意に上昇し、ワークショップ体験が自尊感情を高める一定の働きをしたことが明らかになった。また、ワークショップの感想から主観的体験を分析したところ、人間関係の広がりや深まりについて、肯定的に述べたものが最も多かった。自

尊感情の変化との関連では、無変化群・上昇群に「視野の広がり」の記述が多く、他者の違いを受け入れることが自尊感情の上昇に関連していることが示唆された。よって、授業へのワークショップ導入の効果を確認することができた。

一方、本研究で確認された自尊感情の上昇がどの程度持続するかは把握できていない。また、主観的体験を捉える方法として自由記述のみでは不十分であった点是否めない。さらに、授業内で行うワークショップの課題として強く孤独感を感じる学生への対応についても、今後の課題としたい。

注) 被験者に対して、測定の目的は授業内の自尊感情を学生自身が自己比較するためであることを告げ、その後統計処理した研究データとしての利用の承諾を求めたが、承諾しない場合にも授業参加や成績に不利益がないことを説明した。ワークシートの自由記述についても研究データとして利用してもよいか意思確認した。なお外部講師に対しては事前に研究の承諾を得た。

謝辞

本研究を行うに当たり、17 年度・18 年度のワークショップ講師を務めてくださった伽羅氏(夢幻都市主宰)、初年度からアシスタントとして、その後講師としてインプロ体験の場を提供して下さった菅田真理子氏(インプロ・OKAYAMA代表)に、また、参加者として研究に協力してくれた学生に、深くお礼申し上げます。

参考文献

- 遠藤辰夫 1992 セルフ・エスティーム研究の視座 遠藤辰夫他(編)『セルフ・エスティームの心理学』1章, ナカニシヤ出版 8-25.
- 遠藤由美 1992 個性化された評価基準からの自尊感情再考 遠藤辰夫他(編)『セルフ・エスティームの心理学』5章, ナカニシヤ出版 57-70.
- 星野命 1970 感情の心理と教育(二) 児童心理, 24(8), 1445-1477.
- 今井純 2005 自由になるのは大変なのだ インプロ・マニュアル 論創社.
- 今井純 2009 即興し始めたニッポン人 1 論創社
- 井上祥治 1992 自己概念 遠藤辰夫他(編)『セルフ・エスティームの心理学』4章, ナカニシヤ出版 48-56.
- 絹川友梨 2002 インプロゲーム 晩成書房
- 絹川友梨 2005 インプロと教育 インプロ研究大会—インプロがもたらす教育的効果—基調講演 2005.7.23 於:岡山国際交流センター 主催:インプロ×OKAYAMA
- 近藤卓 2010 自尊感情と共有体験の心理学 金子書房
- 牧野幸志 2011 中学生を対象としたコミュニケーション・スキル訓練の開発(4) 経営情報研究, 18(2), 107-108.
- 三宅幹子 2010 大学生による小学生へのピア・サポート・トレーニングの効果 児童の社会性,自

- 己効力感,自尊感情において 日本教育心理学会総会発表論文集 (52), 302.
- 水野邦夫 2008 構成的グループエンカウンターによる自己概念の肯定的変容:大学生を対象とした自発参加・単発型による実践 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集 (17), 226-227.
- 大野あきひこ 2005 解説—シアターゲームの発展 Viola Spolin(著)・大野あきひこ(訳)『即興劇—シアターゲームによる俳優トレーニング—』未来社 333-340.
- 小塩真司 2001 自己愛傾向が自己像の不安定性、自尊感情のレベルおよび変動性に及ぼす影響 性格心理学研究, 10(1), 35-44.
- Rosenberg,M., 1965 Society and the Adolescent Self-image. Princeton:Princeton Univ. Press.
- 桜井茂男 2000 ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究 12, 65-71.
- 清水和秋・吉田昂平 2008 Rosenberg 自尊感情尺度のモデル化：wordingと項目配置の影響の検討 関西大学社会学部紀要, 39(2), 69-97.
- 高尾隆 2006 インプロ教育:即興演劇は創造性を育てるか? フィルムアート社
- 田中道弘 1999 Rosenberg の自尊心尺度に対する回答理由の研究 日本青年心理学会第7回大会発表論文集, 29-30.
- 梅垣武 2002 日本語版 Rosenberg Self-Esteem Scale の検討と新たな翻訳版の作成 日本教育心理学会総会発表論文集 (44), 223.
- 内田知宏・上埜高志 2010 Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討：Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 257-266.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30(1), 64-68.
- 山本真理子(編) 2001 心理測定尺度集 I -人間の内面を探る(自己・個人過程) サイエンス社
- 吉田 充 2007 キャンプ体験が短期大学生の自尊感情と社会的スキルに与える影響 國學院短期大学紀要, 24, A3-14.