

## 応用インプロヴィゼーションの有効性と効果指標の検討

杉山 智風<sup>1)</sup>・小関 俊祐<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> 桜美林大学大学院心理学研究科

<sup>2)</sup> 桜美林大学

## Considerations of the effectiveness of applied improvisation and adequate outcome measures

Chikaze Sugiyama<sup>1)</sup>, Shunsuke Koseki<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>Graduate School of Psychology, J. F. Oberlin University

<sup>2)</sup>J. F. Oberlin University

**キーワード:** 応用インプロ, インプロヴィゼーション, 心理的介入, ストレスマネジメント

**要旨:** 本研究では, 応用インプロヴィゼーション (以下, 応用インプロ) を心の健康教育の一環として位置づけ, 学校分野や地域に推奨していく手続きとするために, 応用インプロを心理的介入として用いている研究を網羅的に抽出し, その有効性と課題について検討することを目的とした。本研究では, 第一に, 介入研究を対象として, ①対象者が児童, 生徒, 学生であること, ②演劇領域におけるインプロを用いた介入であること, ③心理的介入に関連すること, という3つの基準を満たす論文を抽出した。検索方法は, Google ScholarおよびCiNiiを用いて, 2018年9月に「インプロ」, 「心理」をキーワードとして検索を行い, 5件の論文を抽出した。第二に, 対象者を限定せず, 授業学習や研修などで応用インプロを実施している論文, およびインプロの手続きを紹介している書籍をハンドサーチによって収集し, そこで言及されている心理的効果について, 整理を行った。その結果, インプロの定義については, 第一の手続きによって抽出された5本の論文において即興演劇について言及されているものの, 定義が未確立であることが明らかとなった。また, 従属変数の機能的変容については, 測定指標を用いて効果検証を行っているのは1本の論文のみであり, この1本を含む5本の論文において参加者の体験的な記述から有効性が示唆もしくは指摘されているのみであった。さらに, 第二の手続きによって収集された論文および書籍は9本であった。この9本の論文および書籍においてもインプロの定義は未確立であり, また, 有効性についても参加者の体験的な記述によって指摘されているのみであった。応用インプロの有効性を検討するため, 第一と第二の手続きによって抽出および収集

された論文と書籍における知見を総合すると、応用インプロに期待される8つの効果が予想された。以上のことから、応用インプロの効果検証および操作変数が曖昧である、といった課題を確認することができた。この理由の1つには、応用インプロの効果について、十分に有効性を検討できるような測定指標がないということが考えられる。本研究では、応用インプロの再定義を行ったうえで、得られた知見をもとに、介入手続きと測定尺度を一致させて、介入における操作変数を明確にしたうえで効果を検証することが重要と考えられた。今後の課題として、応用インプロの実証性と再現性を担保するための手続きとして、応用インプロが何を操作しているのか明らかにするための客観的な指標の作成が期待される。

## 1 問題と目的

2017年9月15日に、公認心理師法が施行された。公認心理師に求められる業務内容として、1. 心理に関する支援を要する者の心理状態を観察し、その結果を分析すること、2. 心理に関する支援を要する者に対し、その心理に関する相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、3. 心理に関する支援を要する者の関係者に対し、その相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、4. 心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと、が挙げられている（公認心理師法, 2015）。そのうち、4の心の健康教育は地域援助が中核になっており、具体的にはCaplan (1964) の一次予防の視点が重視されている。Caplan (1964) は、地域精神医療の立場から、予防を三水準に分類し、その必要性を述べている。予防の三水準とは、環境条件の改善を通じて精神疾患の発生の予防と健康増進を図る一次予防、早期発見と早期治療を行う二次予防、慢性患者の社会復帰と再発予防を目指す三次予防である（Caplan, 1964）。

心の健康教育のうち、学校分野における一次予防の取り組みの代表的なものとしては、心理的介入を実施することによるストレス予防が挙げられる。小関 (2017) は、不登校やいじめ、あるいは、心理的な問題を抱えるのは特定の児童生徒だけでなく、すべての児童生徒がそのような問題に陥る可能性があるために、具体的な予防方略の確立が急務であると指摘している。具体的な取り組みの例としては、社会的スキル訓練 (Social Skills Training, 以下 SST: 小関・小関, 2014; 田代・古橋, 2007 など) や問題解決訓練 (八谷・中西・石川, 2017; 田中・高橋・佐藤, 2016 など)、構成的エンカウンターグループ (岩佐・山本, 2008; 曾山・本間, 2004 など) などがある。代表的な SST は、扱う社会的スキルの有効性や意義について説明する心理教育、ロールプレイなどを用いた社会的スキル遂行場面の例示とモデリング、実際にスキルの遂行を練習するリハーサル、リハーサルに対する言語的詳細と、日常場面での社会的スキルの遂行を促す般化の促進の手続きによって構成されることが多い (佐藤, 2006)。

しかしながら、従来の心理的介入では、たとえば SST におけるリハーサルの場面などで、参加することに抵抗感を抱く児童生徒の存在や、介入という枠組みに拒否反応を示す児童生徒が存在すると推測される。実際に、小関・嶋田・佐々木 (2007) では、認知的再体制化 (認知再構成法) による介入手続きに対して、一定の介入効果が示された一方で、授業に対し、「楽しくなかった」と回答する児童もいたことが報告されている。

このような心理的介入に参加する際の心理的負荷を緩和する方略の1つとして、インプロヴィゼーション(以下インプロ)がある。インプロとは、即興演劇のことである。インプロには、俳優の基礎トレーニングのために開発された、数分から数十分程度で数百種類のゲーム形式のエクササイズがあり、これらはインプロ・ゲームと呼ばれている(絹川, 2002)。このようなインプロ・ゲームを、観客を想定せず、教育や人間の成長を目的として、学校などの教育現場や企業の研修で行うことを、応用インプロという(中小路・絹川, 2015)。しかしながら、応用インプロの効果については、参加者の体験的な記述に留まっており、応用インプロの実証性や再現性は十分に担保されているとは言いがたい。応用インプロを、心の健康教育の一環として位置づけ、学校分野や地域に推奨していく手続きとするためには、公認心理師に求められる姿勢である、「科学者-実践家モデル」に相応し、介入の科学性の担保が求められている。

そこで本研究では、応用インプロを心理的介入として用いている研究を網羅的に抽出し、その有効性と課題について検討することを目的とする。その際、実際に心理的介入を行って有効性を検討した論文と、心理的介入を行わずに有効性について言及している論文を分けて検討する。本研究は、これまで体験的に有効性が示されてきた応用インプロに対して、現時点で明らかになっている効果と限界について整理するという点で意義がある。本研究を基盤とし、実証性と再現性の担保された応用インプロの提示を期待する。

## 2 方法

本研究では、第一に、応用インプロを用いて介入を行った研究を収集し、有効性とその課題について検討することを目的とした展望を行うために、以下の方法で論文を検索した。まず、Google scholarおよびCiNiiを用いて、2018年9月に「インプロヴィゼーション」「心理」をキーワードとして、検索を行った。次に、重複した論文を除外し、タイトルや抄録からスクリーニングを行った。その際の条件は、①対象者が児童、生徒、学生であること、②演劇領域におけるインプロを用いた介入であること、③心理的介入に関連することである。その後、フルテキストで適格性を評価した。検索の手順は、系統的展望の報告ガイドラインのPRISMA声明(Moher et al.2009)に準拠した国里(2015)を参照して図1を作成した。本研究で対象とした論文は、認知行動療法を専門とする大学教員1名と、臨床心理学を専攻する大学院生1名、心理学を専攻する大学生4名が選択基準にあてはまるか否かを検討した。

第二に、応用インプロの定義と有効性を検討するために、上記の基準に該当しない介入研究および介入研究以外の論文をハンドサーチにより収集した。収集の条件として、対象者を限定せず、授業学習や研修などで応用インプロが実施されている論文、およびインプロの手続きを紹介しており、心理的效果について言及している書籍とした。これらの論文および書籍にて言及されている心理的效果の整理を行った。

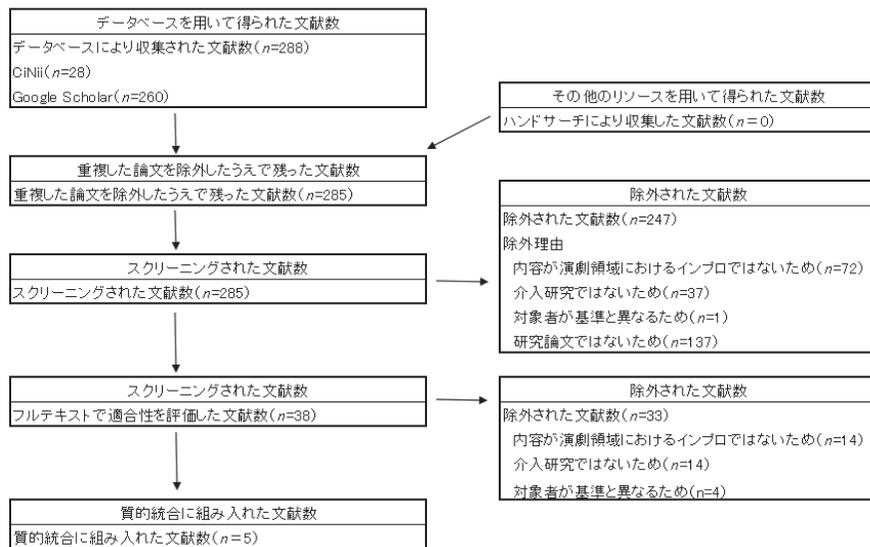


図1 PRISMA (Moher et al.,2009) に基づく文献選択と抽出の流れ

### 3 結果

児童、生徒、学生を対象に応用インプロを心理的介入として実施している研究論文を、表1に示した。文献選択の結果、5本の論文が抽出された。

インプロの定義については、すべての論文において即興演劇であることについて言及されていた。また、2本の論文(葉山, 2015; 葉山, 2017)で取り上げられていた「yes and」という考え方は、他者から出てきたものを肯定し、それに対して自分のアイデアを建設的に重ねていく、といった姿勢を意味するものであり(Sawyer, 2009)、インプロにおいて重視されている考え方である。

介入対象としては、大学生を対象とした研究が1本(石原, 2011)、看護学生を対象とした研究が2本(葉山, 2017; 正保, 2012)、高校生を対象とした研究が1本(葉山, 2012)、中学生と小学生を対象とした研究が1本(吉田, 2015)であった。そのうち1本の論文(葉山, 2012)では、一部の対象者に発達障害が疑われるものの、それ以外の4本は健常者を対象としていた。

効果の測定指標については、石原(2011)において、ローゼンバーグ自尊感情尺度(Rosenberg, 1965)の日本語版(梅垣, 2002)が用いられていたが、この1本を含むすべての論文において自由記述式での回答を求める形式をとっていた。また、このローゼンバーグ自尊感情尺度を用いた論文では、従属変数である自尊感情の変化がみられた。しかし、他の4本の論文については尺度を用いた効果測定は行われておらず、有効性については参加者の記述や著者の観察に基づいた言及のみであった。さらに、操作変数については、すべての論文において設定されていなかった。

次に、上記の基準に該当しない介入研究および介入研究以外の論文をハンドサーチにより収集した。その結果、9本の論文が収集された。これらの論文で示された定義と効果について、表2に示す。

インプロの定義については、表1で抽出された論文と同じく、すべての論文で即興演劇について言及されていた。論文の種類としては、発達障害をもつ者とその支援者を対象としている介入論文が1本、心理的介入ではなく、保育者養成を目的としてインプロが実施されている論文が2本、介入はせず手続きを紹介している論文が1本であった。また、インプロの手続きを紹介している書籍が4本であった。効果の測定指標は9本すべての論文および書籍において用いられておらず、著者および参加者の体験的な記述に基づくものであった。

#### 4 考察

本研究の目的は、応用インプロを心理的介入として実施している研究を網羅的に抽出し、その有効性と課題について検討することであった。本研究において、第一の手続きでは、表1に示したように5本の論文が抽出された。第二の手続きでは、表2に示したように9本の論文が収集された。その結果、応用インプロの定義が未確立であること、効果検証および応用インプロにおける操作変数が曖昧である、といった課題が確認された。

応用インプロの介入効果について、第一の手続きによって抽出した、本研究の基準に該当する5本の介入研究の論文のうち、石原(2011)では、自尊感情の有意な上昇が報告されていた。一方で、ほかの4本の論文では測定指標を用いた効果検証は行われていなかった。また、石原(2011)の論文を含む5本すべての論文では、参加者の体験的な記述によって応用インプロの効果が指摘されていた。参加者の体験的な記述によって挙げられた効果としては、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(石原, 2011)、人間関係の側面に働きかける体験により、コミュニケーションの受容性・難しさ、他者を受け入れることの重要性と、アイコンタクトの重要性、場の「空気」を読むことの重要性がもたらされた(正保, 2012)、「楽しく」また「目的意識をもって」活動できたこと、日常と置き換えて考えることで自分への気づきにつながったこと、雰囲気づくりができたこと(吉田, 2015)、「新たな気づき」、「意識の変化」、「能力の変化」という大きく3つの変化が見出されたこと(葉山, 2015)、授業を通して頑張ったこととして「自己表現」、「他者理解」、「協力・協調」、「その他」、授業を通して変わったと思うところとして「全般的変化」、「積極的態度」、「自己表現」、「他者受容」、「その他」、であった。また、石原(2011)の論文を含めたすべての論文において、操作変数が設定されていなかった。

これらのことから、応用インプロの効果検証の曖昧さが明らかとなった。したがって、効果検証においては、応用インプロの介入が何を目的としているかが曖昧であること、さらに、応用インプロを実践することで見られた機能的変容についての測定方法が確立されていないという課題が挙げられる。

加えて、本研究の限界として、抽出された論文は5本と少なく、得られた結果は限定的なものと言わざるを得ない。このことは本研究の課題ではなく、応用インプロ全体として、介入研究が少ないという課題としてもいえることである。

そこで、応用インプロの有効性について検討するために、第二の手続きにおいて、応用インプロの有効性について言及している9本の論文と書籍をハンドサーチによって収集した。そこ

表 1-1 第一の手続きにおいて本研究の基準に該当するために抽出された論文

著者名	発表年	インプロの定義	研究目的	対象者	手続き
石原	2011	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即興演劇のことである。(絹川(2002)、高尾(2006)からの引用)	・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。 ・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。	S大学学生108名 (全員女性)	期間：2006年1月～2011年7月  内容： 15回連続する授業のうち連続する2回分の授業に外部講師を招いてワークショップを実施。 ワークショップ前の測定は、ワークショップを行う前の回で実施。ワークショップ後の測定は、ワークショップの次の回で実施。ただし、2008年はワークショップ終了直後に実施。
正保	2012	インプロとは即興演劇であり、イエス・アンドを大原則とし、その場の状況や相手のオファーに柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーを創っていく活動である。(絹川(2002)からの引用)	構成的エンカウンターとインプロのエクササイズで構成された授業を受けた生徒たちの感想から、両者の体験をどのように受け止め、そこからそれぞれ何を受け取っていたのか明らかにすること。	A県内B高等学校看護科 5年生29名 (全員女性)	期間：2011年8月～2011年12月  内容： 13日間、計30時間。 1日2時間もしくは3時間。 構成的エンカウンターとインプロのエクササイズを中心とした演習。 エクササイズ終了後適宜講義・解説を行った。 インプロは概ね数分間から10数分間で、長いものでも30分程度であった。
吉田	2015	即興演劇のこと。	2回のインプロ教育に関するフィールド調査を実施し、適応指導教室におけるインプロ教育の実践を質的に検証する。	適応指導教室に通う生徒 10名  内訳： 中学生9名 (男子4名、女子5名) 小学6年生1名 (男子1名)	内容：各回90分 1回目は、コミュニケーションについて、言語と非言語を用いて、ゲームを通じて学ぶことが活動の目的であると説明し、参加者に活動の目的を意識させる焦点化を試みた。 2回目は、衝動性をコントロールするスキルと、緊張した体をリラックスさせるスキルを学ぶことを狙いとして、本時ではコミュニケーションをどのようにはじめるかといったスキルについて学ぶこととした。さらに、エゴグラムによるコミュニケーション・パターンの心理教育を取り入れた。
葉山	2015	・インプロ・ゲームは、演劇の一形態である即興(Improvisation)のための練習方法である。 ・インプロヴィゼーションとは、台本も打ち合わせも無い状態で、その場の状況や相手に素早く反応し、仲間とともに共通のストーリーを作っていく活動である。(絹川(2002)より引用) ・他者のアイデアを受け入れ、アイデアを加えるという「yes and」の考え方が根底にある。	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・ゲームといった3つのグループワーク活動を通して、学生にどのような変化があったのかを検討すること	看護科2年の女子学生 平成24年度：38人 平成25年度：35人 平成26年度：36人	期間：平成24年度～平成26年度  内容： 授業形態としては、1コマ50分であり、年間30コマ。 1日に行うコマ数は年度によって異なり、平成24年度は1日3コマを10日、平成25年度と平成26年度は1日2コマで15日であった。 授業の構成は、(1)導入(10分)、(2)ゲームの実施、(3)振り返り(10分)という3つのセッション。毎回の授業のテーマに合わせてゲームを3～4個組み合わせて実施。
葉山	2017	・インプロとは即興を表し、インプロのトレーニングを演劇以外の目的で使用する場合は、Applied improvisation(応用インプロ)と呼ばれる。(中小路・絹川(2015)より引用) ・応用インプロ(インプロ・ゲームとも呼ぶ)は、yes andという基本精神に代表されるように「他者の受容」と「自己表現」である。	対人コミュニケーションの力を高めることを基本コンセプトとした授業を行ってきた4年間の活動をまとめると同時に、生徒たちが授業を通してどのような変化・成長をしていったのかを探索的に検討していくこと。	関東に位置する定時制単位制高等学校に通う151名  内訳： 平成25年度：67名 平成26年度：34名 平成27年度：21名 平成28年度：29名  生活環境・発達特性・国籍・グループとしての活動に不慣れであるといった側面から、特別な支援を必要とする者と筆者は考えている。	内容： 授業の構成は、応用インプロを軸として、構成的グループエンカウンターやグループワーク・トレーニングを織り交ぜた。毎週の授業はテーマの説明、テーマに沿ったワーク、振り返りシートの記入からなっている。 年度末(2～3月)に、1年間を振り返るアンケートを実施。平成25・26年度には、その1年で頑張ったことを尋ねた。平成27・28年度は自分自身が授業を通して変わったと思うところを尋ねた。

表 1-2 第一の手続きにおいて本研究の基準に該当するために抽出された論文

著者名	発表年	インプロ・ゲーム	測定指標	結果	研究の課題
石原	2011		<p>自尊感情指標 ・ローゼンバーク自尊感情尺度 (Rosenberg,1965) の日本版10項目 (梅垣, 2002)</p> <p>自由記述式によるアンケートを実施</p>	<p>・自尊感情得点はワークショップ体験後、有意に増加</p> <p>・自由記述から、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う体験が得られたと考察された。</p> <p>・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」の記述が多かった。他者と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と示唆される。</p>	<p>・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。</p> <p>・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可能性。</p> <p>・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。</p>
正保	2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>・エレファント他</li> <li>・ボールゲーム</li> <li>・ゾンビゲーム</li> <li>・ウイックキラー</li> <li>・拍手回し</li> <li>・17</li> <li>・お助けオニ</li> <li>・私あなた</li> <li>・ボールゲーム</li> <li>・そうそう</li> <li>・ワンワード</li> <li>・ナイフとフォーク</li> <li>・何やってるの？</li> <li>・私は水です</li> <li>・イス取りゲーム</li> <li>・ナイフとフォーク</li> <li>・シアードストーリー</li> <li>・プレゼントゲーム</li> <li>・テレビショッピング</li> <li>・動物ジュエスチャー</li> <li>・私は有名な、あなたは主人公</li> <li>・何やってるの？</li> <li>・スピットファイアー</li> <li>・ペーパーズ</li> <li>・トランプステイタス</li> <li>・言わせたい言葉</li> <li>・秘密のセリフ</li> </ul>	<p>自由記述式によるアンケートを実施</p> <p>(構成的エンカウンターとインプロそれぞれについて印象に残ったエクササイズとその理由、構成的エンカウンターにおいては活動を通じて出会った自分について、インプロにおいてはインプロを体験することが生活にもたらした変化について自由記述することを求めた。さらに構成的エンカウンターとインプロを比較し、自分にとってどちらが意味があったかを、「構成的エンカウンター・インプロ・決められない」の3つの選択肢から1つを選ぶ形で回答し、その理由の自由記述を求めた。)</p>	<p>・構成的エンカウンターとインプロは、それぞれ異なる心理的側面に働きかける存在である。インプロは個人のパーソナリティの側面よりも人間関係の側面に強く働きかけ、参加者に新しい体験をもたらしたといえる。</p> <p>・インプロがもたらした意味(変換)として記述された内容としては、「コミュニケーションの受容性・難しき、他者を受け入れることの重要性、アコンタクトの重要性、場の中の空気」を読むことの重要性に関する記述が多かった。</p> <p>最終的には「人間関係」に関する効果を得られたといえる。</p>	
吉田	2015	<p>1回目</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2つの点</li> <li>・ワンワード</li> <li>・ストーリーをつくらう</li> <li>・誕生日チェーン</li> <li>・拍手リレー</li> <li>・パントマイムキャッチボール</li> <li>・プレゼントゲーム</li> </ul> <p>2回目</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ネームトス</li> <li>・わたしーあなた</li> <li>・キャッチ</li> <li>・割り箸タワー</li> <li>・まがらない腕</li> <li>・きつねの手</li> <li>・呼吸を使ってリラックスを知る</li> <li>・腕おし比べ</li> <li>・サムライゲーム</li> </ul>	<p>自由記述式によるアンケートを実施</p>	<p>1回目</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参加者の感想の約9割に、「楽しく」また「目的意識を持って」活動できたことが記述されていた。</li> <li>・参加者の1人の記述から、日常と置き換えて考え、自分への気づきにつながったことが記述されていた。</li> </ul> <p>2回目</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参与観察の様子と参加者の記述から、実践前に生徒指導上の問題が発生したことによって緊張感が残っていたが、2番目のアクティビティから雰囲気に戻ったことがうかがえた。</li> </ul>	<p>適応指導教室という居場所の性質としての制約は認められた上で、それをどう利用していくか、児童生徒の学びの探求をどう深めるかという点において、普通学級との実践を比較し、フィールドの制約性の利用について理解を深める。</p>
葉山	2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワンワード</li> <li>・シアード・ストーリー</li> <li>・スペース埋める動き</li> <li>・サンキューゲーム</li> <li>・プレゼントゲーム</li> <li>・1文字俳句</li> <li>・感情回し</li> <li>・トランプ・ステイタス</li> <li>・私は水です</li> <li>・何やってるの？</li> <li>・言わせたい言葉</li> <li>・スピットファイアー</li> <li>・2ドット</li> <li>・フリス・タッグ</li> <li>・そうそう</li> <li>・フリス・タッグ</li> <li>・プレゼントゲーム</li> <li>・思い出の写真</li> <li>・スペース彫刻</li> <li>・ペーパーズ</li> </ul>	<p>学生に対して、レポートとして、「授業を通して自分が変わったと感じたり、自分の能力や力が伸びたと感じることがありますか。もしある場合は、どのような変わったか、もしくはどのような力が伸びたのかを回答してください」という説明文を設定し、授業で感じた自分自身の変化について回答を求めた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業のもたらした効果として、「新たな気づき」、「意識の変化」、「能力の変化」という3つのカテゴリが見出された。</li> <li>・「新たな気づき」に含まれる内容としては、「コミュニケーション全般に関する気づき」、「言う事に関する気づき」、「コミュニケーションの本質に関する気づき」。主に自己内省に基づくもの。</li> <li>・「意識の変化」に含まれる内容としては、「コミュニケーションに対する志向性の高まり」、「自己表現への意識の高まり」、「受容性」に聞く態度の高まり、「聞かれた態度の獲得」、「行動力の高まり」、「注意力の増加。コミュニケーションや他者に対する認知の変容といえる。</li> <li>・「能力の変化」に含まれる内容としては、「全般的な能力の向上」、「言う力の向上」、「聞く力の向上」、「する能力の向上」、「読む力の向上」。これらはさらに小カテゴリに分類される。</li> <li>・授業を通した気づきや意識の変化では特に、反省的に自己を顧みて、意識を変えていこうとする姿勢がみられた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生が普段行っているコミュニケーションと違う内容のゲームを行うため、学生の負担が大きい。</li> <li>・特に、同一のグループだけで関わりがちな学生にとっては、不特定な学生と関わるという授業形態はかなりの心理的な抵抗があった。</li> <li>・アイデアを出し慣れていない学生にとっては、ジェスチャーをしたり、自分のイメージや連想を言葉にするには恥ずかしさがあった。</li> <li>・ゲームの順番や行う時間なども留意が必要。</li> <li>・今後は、大学生に対しても同様のワークを実践しながら、その効果を測定・検討するなど、さらに研究を展開させること。</li> </ul>
葉山	2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私は水です</li> <li>・ワンワード</li> <li>・プレゼントゲーム</li> <li>・スピットファイアー</li> <li>・言わせたい言葉</li> </ul>	<p>毎週の授業では、その日に行った活動を通して感じたことやできたこと等を振り返りシートに記入を求めた。また、「いう・きく・する・よむ」といった各種スキルについて自分がどれくらいできたかを5段階評価で記入してもらった。</p> <p>各年度末にアンケートを実施。平成25・26年度の質問内容としては、「ゲームを通してほかの人とかかわるのには慣れていなくて大変だった時もあったと思います。ゲームに取り組み上で、普段とは違うことを意識したり、努力した（もしくは意識した、努力した）と思うことを書いてください」とであった。平成27・28年度は「ゲームを通して他の人とかかわるのには慣れていなくて大変だった時もあったと思います。ゲームに取り組み上で、普段とは違うことを意識したり、努力してくれたところがあるのではないかと思います。1年間の授業を通して、自分が変わったなあと思うことを書いて下さい」とであった。</p>	<p>平成25・26年度に実施したアンケート結果における回答は大きく、「自己表現」、「他者理解」、「協力・強調」、「その他」というカテゴリに分けられた。</p> <p>平成27・28年度に実施したアンケート結果における回答は大きく、「全般的な変化」、「積極的態度」、「自己表現」、「他者受容」、「その他」というカテゴリに分けられた。</p>	

表2-1 第二の手續きにおいて収集された応用インプロの有効性について言及した論文

著者名	発表年	インプロの定義
絹川	2002	インプロとは、既成概念にとらわれないで、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーをつくっていく能力のことである。
吉村	2006	台本も打ち合わせも一切なく、お客様から与えられたお題(タイトル)から即座にシーンを演じ始めるインプロは、もともとは60年代のアメリカとカナダでほぼ同時期に、俳優のスキルアップのために考案されたゲーム、またはシアターゲームなどと呼ばれる数々のエクササイズがエンターテインメントへと進化したものである。
Lobman,C.&Lundquist, M.	2007	・インプロは、アンサンブル、つまりグループとしての活動を学習することである。 ・他の芸術劇場と違って、インプロは台本のないパフォーマンスである。
小林	2009	ゲームと呼ばれるルールのある即興的活動のことを指す。インプロヴィゼーションは、「大人から子どもまで、俳優を志す人からコミュニケーションのテクニックを身につけたい社会人まで、誰でもやることのできる上に、子どもの遊びのような楽しさ(絹川、2002)」があるドラマ活動である。
高尾	2011	即興演劇のことである。俳優たちが、脚本も、設定も、役も何も決まっていな中で、その場で出てきたアイデアを受け入れあい、ふくらましながら、物語をつくり、シーンをつくっていく演劇である。
小野・吉田・吉森・齋藤	2014	「俳優たちが、脚本も、設定も、役も何も決まっていな中で、その場で出てきたアイデアを受け入れあい、ふくらましながら、物語をつくり、シーンをつくっていく演劇」だが、近年、教育現場や企業などのコミュニケーションと創造性教育にも応用されている。(高尾(2011)より引用)
正保	2015	即興(インプロヴィゼーション)のことであり、「既成概念にとらわれないで、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーをつくっていく能力(絹川、2002)」と定義される。
葉山・ヒュース・上田	2016	即興演劇のことを指す。
園部	2018	脚本も事前の打ち合わせもない中で物語を生み出していく即興演劇のことである。

で述べられている定義および心理的效果を表2に示した。

これらをふまえ、表1に示した本研究の基準に該当する5本の論文と、表2に示した応用インプロの有効性について言及している9本の論文および書籍すべての知見を総合すると、応用インプロの効果について、表3のように整理することができた。さらに、予想される効果は、大きく8つの概念に集約することができた。①「社会的妥当性」とは、画一的な形でのスキルではなく、より日常に近い形でのスキルを引き出すことを可能にする効果である。②「主体性」とは、

表2-2 第二の手續きにおいて収集された応用インプロの有効性について言及した論文

著者名	発表年	インプロの効果として示していること
絹川	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クリエイティブなアイデアや、自分自身の経験からくる意見を、堂々と表現することで、自主性や表現力が増す。</li> <li>・仲間と協力する楽しさの中から協調の大事さを学べる。</li> <li>・お互いの個性を尊重しあうことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる。</li> <li>・既存概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用力が身につく。</li> <li>・今の瞬間に生きられるようになる。</li> <li>・発想力・瞬発力が高まり、自分の枠を越えた発想・発見ができるようになる。</li> <li>・失敗してもくよくよしない、前向きな気持ちを持てるようになる。</li> </ul>
吉村	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「集中力」</li> <li>・相手の意図や場の空気を「読み取る力」</li> <li>・相手に「伝える力(表現力)」</li> <li>・「ポジティブシンキング」</li> <li>・「柔軟な発想力」</li> <li>・「変化に対応する力」を鍛える。</li> <li>・他の参加者たちと協力してインプロ・ゲームを行っていくことで、楽しみながら「自己解放」することができ、お互いを受け入れて、素早く「協力関係」をつくることができるようになる。</li> </ul>
Lobman,C.& Lundquist, M.	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループづくりのスキルをみがく。</li> <li>・新しい感情と、新しい感情反応を発達させる機会をもたらす。</li> </ul>
小林	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイデアの身体化</li> <li>・コミュニケーションすること</li> <li>・他者との協働</li> <li>・問題解決</li> <li>・成功感をグループとして経験できる</li> </ul>
高尾	2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身体と言語を使ったコミュニケーションを楽しみながら経験できる。</li> <li>・失敗の恐怖を和らげる。</li> <li>・アイデアが自然に出てきて、それを躊躇することなく表現できる自然発生の状態になる。</li> </ul>
小野・吉田・吉森・齋藤	2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>・従来のSSTでは対応しきれない、より現実的な親密圏で必要とされるソーシャルスキルを扱える手段として有効である。</li> <li>・カウンセリングの受容とは異なり、親密圏で失敗と意識される振る舞いを、失敗体験ではなく、よりポジティブな体験へと変容する。</li> </ul>
正保	2015	<p>構成的グループ・エンカウンター、グループワーク・トレーニングと比較すると、インプロは他者と関わりながら、自己を表現していく活動である。</p>
葉山・ヒュース・上田	2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心感の上昇</li> <li>・ゲームへの集中</li> <li>・アイデア表出</li> <li>・自主性・積極性を引き出す</li> <li>・体を動かすことで、実感をもったコミュニケーションへの理解</li> <li>・自分を尊重する気持ちや自信(自尊心)が高まる</li> </ul>
園部	2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「身体」を扱うことで、より具体的な形での実践知の共有に結びつく。</li> <li>・「模範解答」や「マニュアル」を超えたコミュニケーションのあり方の探求を可能にする。</li> </ul>

表3-1 先行研究から予想される効果および統合した概念

先行研究から予想される効果	統合した概念
<ul style="list-style-type: none"> <li>・従来のSSTでは対応しきれない、より現実的な親密圏が必要とされるソーシャルスキルを扱える手段として有効である(小野ら, 2014)。</li> <li>・いわゆる模範的なコミュニケーションではなく、その児童生徒らしいコミュニケーションを学ぶのに適した方法であるとして、適応指導教室で応用インプロが用いられた(吉田, 2015)。</li> <li>・「模範解答」や「マニュアル」を超えたコミュニケーションのあり方の探求を可能にする(園部, 2018)。</li> </ul>	<b>社会的 妥当性</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・インプロは、「クリエイティブなアイデアや、自分自身の体験からくる意見を、堂々と表現することで、自主性や存在感が増す」という効果があると述べている(絹川, 2002)。</li> <li>・アイデアが自然に出てきて、それを躊躇することなく表現できる自然発生の状態になる(高尾, 2011)。</li> <li>・自己評定および自由記述から、「アイデア表出」、「自主性・積極性を引き出す」がみられた(葉山・ヒュース・上田, 2016)。</li> <li>・授業を通じた気づきや意識の変化では特に、反省的に自己を顧みて、意識を変えていこうとする姿勢がみられた(葉山, 2015)。</li> <li>・参加者の感想の約9割に、「楽しく」また「目的意識を持って」活動できたことが記述されていた(吉田, 2015)。</li> <li>・アンケートで得られた回答から、「積極的態度」というカテゴリーが得られた。さらに下位カテゴリーとして、「前よりも人と話せるようになった」、「前向き・積極的になった」、「人の顔を見られるようになった」が得られた(葉山, 2017)。</li> </ul>	<b>主体性</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の枠を超えた発想・発見ができるようになる(絹川, 2002)。</li> <li>・インプロの参加者が体験できる内容として、「問題解決」を挙げている(小林, 2009)。</li> <li>・自由記述式の感想から、「視野を広める」という体験が得られたと考察された(石原, 2011)。</li> <li>・応用インプロを使った授業がもたらした効果である「新たな気づき」に含まれる内容としては、「コミュニケーション全般に関する気づき」、「言う事に関する気づき」、「コミュニケーションへの本質に関する気づき」。主に自己内省に基づくもの(葉山, 2015)。</li> <li>・参加者の1人の記述から、日常と置き換えて考え、自分への気づきにつながったことが記述されていた(吉田, 2015)。</li> <li>・インプロがもたらした意味(変化)として記述された内容としては、コミュニケーションの受容性・難しさ、他者を受け入れることの重要性に関する記述が多かった(正保, 2012)。</li> </ul>	<b>認知の 多様性</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「失敗してもくよくよしない、前向きな気持ちをもてるようになる」、「大人から子どもまで、俳優を志す人からコミュニケーションのテクニックを身につけたい社会人まで、誰でもやることができる上に、子どもの遊びのような楽しさ」がある(絹川, 2002)。</li> <li>・自由記述式の感想から、「楽しさ」が得られたと考察された(石原, 2011)。</li> <li>・インプロのゲームは、身体や言語を使ったコミュニケーションを楽しみながら経験できる(高尾, 2011)。</li> <li>・自己評定式の質問項目から「安心感の上昇」に効果がみられた(葉山・ヒュース・上田, 2016)。</li> </ul>	<b>心理的 負担</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と協力する楽しさの中から協調の大事さを学べる(絹川, 2002)。</li> <li>・他の参加者たちと協力してインプロ・ゲームを行っていくことで、楽しみながら「自己解放」することができ、お互いを受け入れて、素早く「協力関係」をつくることができるようになる(吉村, 2006)。</li> <li>・グループづくりのスキルをみがく(Lobman,C.&amp;Lundquist,M.,2007)。</li> <li>・インプロの参加者が体験できる内容として、「コミュニケーションすること」、「他者との協働」、「成功感をグループで体験できる」を挙げている(小林, 2009)。</li> <li>・自由記述式の感想から、「人間関係の広がりや深まり」、「協働と共有」という体験が得られたと考察された(石原, 2011)。</li> <li>・自由記述式の感想から、「他者を受け入れることの重要性」が多く述べられていた(正保, 2012)。</li> <li>・インプロは、他者と関わりながら、自己を表現していく活動である(正保, 2015)。</li> <li>・アンケートで得られた回答から、「他者受容」というカテゴリーが得られた。さらに下位カテゴリーとして、「話を聞けるようになった」、「相手のことを思う」、「他者を受容すること」が得られた(葉山, 2017)。</li> </ul>	<b>他者との 協働</b>

表3-2 先行研究から予想される効果および統合した概念

先行研究から予想される効果	統合した概念
<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの個性を尊重しあうことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる(絹川, 2002)。</li> <li>・自由記述式の感想から、「失敗を恐れない」という体験が得られたと考察された(石原, 2011)。</li> <li>・失敗の恐怖をやわらげる(高尾, 2011)。</li> <li>・カウンセリングの受容とは異なり、親密圏で失敗と意識される振る舞いを、失敗体験ではなく、よりポジティブな体験へと変容する(小野・吉田・吉森・斎藤, 2014)。</li> <li>・自己評定および自由記述から、「安心感の上昇」がみられた(葉山・ヒュース・上田, 2016)。</li> </ul>	受容体験
<ul style="list-style-type: none"> <li>・インプロの参加者が体験できる内容として、「アイデアの身体化」を挙げている(小林, 2009)。</li> <li>・身体と言語を使ったコミュニケーションを楽しみながら経験できる(高尾, 2011)。</li> <li>・参加者の自由記述から、「体を動かすことで、実感をもったコミュニケーションの理解」ができると考察された(葉山・ヒュース・上田, 2016)。</li> <li>・「身体」を扱うことで、より具体的な形で実践知の共有に結びつく(園部, 2018)。</li> </ul>	身体性
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「既存概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用力が身につく」、「発想力・瞬発力が高まる」、「今の瞬間に生きられるようになる」(絹川, 2002)。</li> <li>・「集中力」、相手の意図や場の空気を「読み取る力」、相手に「伝える力(表現力)」、「ポジティブシンキング」や「柔軟な発想力」、そして「変化に対応する力」を鍛えることに特化している(吉村, 2006)。</li> <li>・新しい感情と、新しい感情反応を発達させる機会をもたらす(Lobman,C.&amp;Lundquist,M.,2007)。</li> <li>・自尊感情の有意な上昇が認められた(石原, 2011)。</li> <li>・自由記述の感想から、「場の空気を読むことの重要性」が多く述べられていた。また、インプロがもたらした意味(変化)として、アイコンタクトの重要性に関する記述が多かった(正保, 2012)。</li> <li>・応用インプロを使った授業がもたらした効果である「意識の変化」に含まれる内容としては、「コミュニケーションに対する志向性の高まり」、「自己表現への意識の高まり」、「受容的に聞く態度の高まり」、「開かれた態度の獲得」、「行動力の高まり」、「注意力の増加」。コミュニケーションや他者に対する認知の変容といえる。また、「能力の変化」に含まれる内容としては、「全般的な能力の向上」、「言う力の向上」、「聞く力の向上」、「する能力の向上」、「読む力の向上」に大別された(葉山, 2015)。</li> <li>・参加者の自己評定および自由記述から、「ゲームへの集中」、「自分を尊重する気持ちや自信(自尊心)が高まる」がみられた(葉山・ヒュース・上田, 2016)。</li> <li>・アンケートで得られた回答から、「全般的変化」というカテゴリーが得られた。 例としては、「コミュニケーションの取り方が上手になった」、「かかわり方が変わった」である。また、「自己表現」というカテゴリーが得られた。下位カテゴリーとして、「アイデアをだせるようになった」、「考えて話すようになった」に大別された。(葉山, 2017)。</li> </ul>	機能的変容

参加者が主体的に取り組むことができる効果である。③「認知の多様性」とは、応用インプロに参加して体験的な学習をすることによって、さまざまな考え方や振る舞いに触れることができる効果である。④「心理的負担」とは、参加者の心理的な抵抗や負荷が少ないという効果である。⑤「他者との協働」とは、自分以外の参加者との交流や、ゲームへの取り組みにおける協力や協調を促す効果である。⑥「受容体験」とは、自分の意見やアイデアを受け入れてもらう体験をもたらす効果である。⑦「身体性」とは、頭だけでなく、身体を使った学習を促す効果である。⑧「機

能的変容」とは、応用インプロの体験によって、それぞれの参加者を取り巻く環境や文脈における適応の在り方について、何らかの変化が生じたという効果である。以上が、応用インプロに期待される効果であると予測される。

先述の通り、応用インプロの効果検証は十分に行われてきていない現状であると考えられる。この要因として、応用インプロの定義が未確立であることが挙げられる。応用インプロの定義については、すべての論文に共通して即興演劇についての言及は見られるものの、曖昧な表現が多く用いられている。そのため、定義として具体性に欠けることから、再現性や妥当性といった観点から未確立であり、効果検証が十分に行えていない可能性が考えられる。たとえば、正保(2012)や葉山(2015)など複数の研究で用いられている、絹川(2002)の「インプロとは、既成概念にとらわれないで、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーをつくっていく能力のこと」という定義の、「既成概念」や「反応」という表現が何を指すのか、多義的であり、定義としては不十分である。

応用インプロと類似した集団への介入方法として、構成的エンカウンターグループやグループワーク・トレーニングがある。いずれも集団で行われる心理的介入であり、なんらかの心理的問題を抱えていない者であっても、さらに成長することを目標として実施できることや、複数の課題やエクササイズが存在し、参加者がそれに取り組むなどといった共通点が多く挙げられる。構成的エンカウンターグループとは、あらかじめ用意された課題に対する取り組みを通して、他者に出会い、その他者との出会いを通して自分自身と向き合う活動と定義されている(國分, 1971)。これは、自己開示や本音で語ることを重視している一方で、侵襲性の高い活動ともいえる。それに対して、応用インプロは、石原(2011)の「物語を創造(高尾, 2006)」や、正保(2012)と葉山(2015)の「仲間と共通のストーリーを創っていく(絹川, 2002)」という一文から、参加者それぞれが表現することを重視しつつも、個人の内面についての語りや表現そのものより、集団がどのような表現をするかということに焦点を置いている活動であると推察される。また、グループワーク・トレーニングとは、共通した課題に取り組むなかで、協調性や責任感を育む方法であり(坂野, 1994)、集団で、定められた目標に対して解決を目指すという特徴がある。石原(2011)の「台本のないところから(高尾, 2006)」や、正保(2012)と葉山(2015)の「その場の状況や相手のオファーに柔軟に反応(絹川, 2002)」という一文から、インプロ・ゲームには決まった正解はなく、その時その場で表れたものを扱う活動であると推察される。加えて、このような類似した集団への介入方法と異なる特徴として、正保(2015)は、構成的エンカウンターグループとグループワーク・トレーニング、インプロを比較して検討を行ったうえで、インプロは「他者とのかわりに基づき、新しいアイデア、イメージ、ストーリーなど表現を生み出す」といった表現する活動が中心であると指摘している。

これらを踏まえると、応用インプロは、参加者それぞれが言語化、あるいは身体化した自己表現やアイデアを理解し合い、参加者の協働によって生じた場面や文脈に沿う形で、集団における多様な考え方や振る舞いを体験的に学習する方法である、と再定義できると考えられる。

最後に、本研究で予測された応用インプロの8つの効果については、応用インプロの介入研

究そのものが少なく、効果指標や操作変数の設定が曖昧であることから、実証的な要素であるとはいえない。これらの要素を客観的に評価するためには、応用インプロの操作変数について、測定可能な尺度を作成することが求められる。これによって、これまでの応用インプロには欠如していた、実証性と再現性の確立のために必要な要素を明らかにすることが可能となる。以上のことから、応用インプロの実証性と再現性を担保するための手続きとして、応用インプロがなにを操作しているのか明らかにするための客観的な指標の作成が期待される。これにより、従属変数のみの変化によって効果が議論されてきた、あるいは主観的な評価によってのみ有効性を示してきた従来の応用インプロを用いた介入研究とは一線を画し、「科学者－実践家モデル」に示されている、臨床心理学的研究の科学性を求めることが可能になる。

本研究は、これまで体験的な記述のみで有効性が示されてきた応用インプロに対して、介入の科学性の担保のために再定義を行い、現時点で明らかになっている有効性と、その効果の測定指標について整理を行ったという点で意義がある。介入手続きと介入指標の妥当性を担保したうえで、介入指標を設定し、介入効果を検証することは、公認心理師に求められる姿勢として必要不可欠なものとして考えられる。応用インプロを、心の健康教育の一環として位置づけ、学校分野や地域に推奨していく手続きに向けた一助とするために、本研究を基盤とし、実証性と再現性の担保された応用インプロが提示されることを期待する。

## 付記

本稿を作成するにあたり、桜美林大学心理学専攻の何昭正さん、濱脇彩乃さん、廣瀬文也さん、義澤翔太さんにご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。

## 文献

- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- 葉山大地・ヒュース由美・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), 3-38.
- 岩佐俊輔・山本眞利子 (2008). ロールプレイを用いた構成的EGが対人援助ボランティア学生のストレス低減に及ぼす影響 久留米大学心理学研究, 7, 87-94.
- Johnstone, K. (2009). 凡才の集団は孤高の天才に勝る: 「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア 金子信子 (訳) ダイヤモンド社
- 絹川友梨 (2002). インプロゲーム 晩成書房
- 絹川友梨 (2017). インプロワークショップの進め方—ファシリテータの考えること— 晩成書房
- 小林由利子 (2009). ドラマによる保護者養成—インプロビゼーションの検討を通して— 立教女学院短期大学紀要, 41, 105-115.
- 國分康孝 (1971). エンカウンター 誠信書房
- 小関俊祐 (2017). 教育領域における健康心理学によるエンパワメント—認知行動療法の視点から— *Journal of Health Psychology Research*, 29, Special Issue, 89-94.
- 小関俊祐・小関真実 (2014). 児童に対する認知的心理教育とSSTの抑うつ低減効果の比較 ストレス科学研究, 29, 34-42.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの

- 低減効果の検討 行動療法研究, 33, 45-58.
- 国里愛彦 (2015). 系統的展望とメタアナリシスの必須事項 行動療法研究, 41 (1), 3-12.
- Lobman, C. & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning*. New York: Teachers College Press. (ロブマン, C.・ルンドクウィスト, M. ジャパン・オールスターズ (訳) (2016). インプロをすべての教室へ—学びを革新する即興ゲーム・ガイド— 新曜社)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6, e1000097.
- 中小路久美代・絹川友梨 (2015). 即興演劇ワークショップのデザイン学的解釈の試み—計測と制御, 54 (7), 485-493.
- 小野敦・吉田梨乃・吉森丹衣子・齋藤富由起 (2014). 適応指導教室における SST とインプロの協働的プログラムの作成と実践に関する質的研究 その1—協働的プログラムの完成まで— 千里金蘭大学紀要, 11, 1-9.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- 坂野公信 (1994). 協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング— 遊戯社
- 佐藤正二 (2006). 子どもの SST の考え方 佐藤正二・佐藤容子 (編) 学校における SST 実践ガイド—子どもの対人スキル指導— (pp.11-27) 金剛出版.
- 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—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, 225-237.
- 園部友里恵 (2018). 初任者教員を対象としたコミュニケーション研修の開発—インプロ (即興演劇) の「ステータス」ワークに着目して— 三重大学教育学部研究紀要, 69, 299-311.
- 曾山和彦・本間恵美子 (2004). 不登校傾向生徒に及ぼす構成的グループエンカウターの効果: Self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応の視点から 秋田大学教育文化学部研究紀要—教育科学, 59, 51-61.
- 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
- 高尾隆 (2011). 第8章 学校のなかでのインプロ教育 齋藤富由起 (編) 児童期・思春期の SST—学校現場のコラボレーション— (pp.163-173) 三恵社
- 田中利枝・高橋高人・佐藤正二 (2016). 児童のストレス反応に及ぼす社会的問題解決訓練の効果: 長期維持効果の検討 行動療法研究, 42 (1), 85-97.
- 田代輝浩・古橋啓介 (2007). 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して— 福岡県立大学人間社会学部紀要, 16 (1), 143-156.
- 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.
- 八谷勇斗・中西陽・石川信一 (2017). 中学生に対する社会的問題解決訓練が抑うつに与える影響と媒介変数の検討 心理臨床科学, 7 (1), 17-28.
- 吉村竜児 (2006). 即興〈インプロ〉の技術 日本実業出版社

以下の論文は、本論文の抽出論文である。

- 葉山大地 (2015). 看護学生を対象としたグループワークを取り入れた授業の実践報告—中央学院大学人間・自然論叢, (40), 61-86.
- 葉山大地 (2017). 特別な支援が必要な生徒に対するグループワークの実践報告—アンケートから読み取るグループワークの効果— 中央学院大学人間・自然論叢, (44), 177-200.

- 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, 1-14.
- 正保春彦 (2012). グループワークの心理的効果についての一考察—構成的グループ・エンカウンターとインプロヴィゼーションの比較について— 茨城大学教育実践研究, 31, 279-291.
- 吉田梨乃 (2015). 適応指導教室における「統制されたインプロ」の実践に関する質的研究—演劇ワークショップの手法を重視して— 国際経営・文化研究, 19(1), 93-104.