

# 英米のドラマ教育の考察 (12)

—アプライド・シアターはアートかセラピーか—

小 林 由利子

Drama Education in UK and USA (11): Is Applied theatre Art or Therapy?

Yuriko Kobayashi

## 要旨：

1920年代にはじまったドラマ教育の一つであるアメリカのクリエイティブ・ドラマは、1990年代から学校だけでなく、社会のさまざまなところで応用され、アプライド・ドラマあるいはアプライド・シアターと呼ばれるようになっていった。日本では応用演劇という場合もある。本論の目的は、アプライド・シアターと類似しているアプライド・ドラマのルーツをたどりながら、アプライド・シアターとアプライド・ドラマの類似点と相違点について検討し、アプライド・シアターがアートであるかセラピーであるかを明らかにすることである。研究方法は、アプライド・シアターの実践事例である『*Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (教育におけるアート・ベースド・リサーチ—実践のための基盤—)』(2018)の第9章「*Misperformance Ethnography* (ミスパフォーマンス・エスノグラフィ—)」を取り上げて考察した。結果として、第1に、アプライド・シアターは、セラピーの要素があったとしても、アートとしての美的体験を重視する必要があることを指摘した。第2に、アプライド・シアターは、セラピーを必要とする状況が発生する可能性があるので、演劇がバック・グラウンドの訓練されたファシリテーターだけでなく、セラピストなど各専門家とのコラボレーションが不可欠であることを指摘した。

## キーワード：

ドラマ教育 演劇教育 応用演劇 アプライド・ドラマ アプライド・シアター ドラマ・セラピー

## 1. はじめに

1920年代にはじまったアメリカのクリエイティブ・ドラマは、1990年代から学校だけでなく、さまざまな場所や状況で使われるようになりアプライド・ドラマ (Applied Drama) とアプライド・シアター (Applied Theatre) と呼ばれるようになっていった。日本では、両者を合わせて応用演劇と呼ぶこともある。

現在のアメリカにおいて、演出家や俳優であり、同時に研究者でもある人たちが、さまざまな場に入っていくアプライド・シアター・プロ

ジェクトを ABR (Arts-Based Research) の研究方法により研究している。アプライド・シアター・プロジェクトで上演される演劇作品は、アートを目指しているのか、あるいは演劇制作過程で発生する参加者に対するセラピー的效果を重視しているか、あいまいな部分があるのではないか、という問題がある。そこで、本論の目的は、アプライド・シアターと類似しているアプライド・ドラマのルーツをたどりながら、この問題について明らかにすることである。研究方法は、アプライド・シアターの実践事例である『*Arts-Based Research in Education: Foun-*

*dations for Practice* (教育におけるアート・ベースド・リサーチ実践のための基盤—)] (2018) の第9章「*Misperformance Ethnography* (ミスパフォーマンス・エスノグラフィ)」を取り上げて考察することである。

## 2. アプライド・シアターとアプライド・ドラマのルーツ

アメリカにおいて1910年代まで、学校において演劇は「カリキュラムの一部であったが、それは休日や行事を祝うために台本と詩を暗記して暗唱することであった」(Rosenberg, 1978, p.19)。しかし、1920年代になると、進歩主義教育者であるジョン・デューイ (John Dewey)、フランシス・パーカー (Francis Parker)、ウィリアム・キルパトリック (William Kirkpatrick)、ヒューズ・マーンズ (Hughes Mearns) らが、「全人教育 (the whole child)」を強調し、演劇教育においても従来のセリフを暗記して舞台上で演劇作品を上演するような方法とは異なる、進歩主義教育の考えに基づく新しい教育方法が求められるようになった (Rosenberg, 1978, p.19)。ノースウェスタン大学のウィニフレッド・ウォード (Winifred Ward) と進歩主義の同僚たちは、「演劇の制作過程が、演劇作品の上演より価値がある」(Rosenberg, 1978, p.19) と考えた。そして、ウォードは、学生たちと一緒に演劇の上演を目的にしない、過程中心のドラマ活動をシカゴ郊外のエバンストン市の公立小学校で実践し、記録した。

後にこの活動は、クリエイティブ・ドラマティックスと呼ばれ、さらにクリエイティブ・ドラマになり、現在ではドラマと呼ばれるようになっていく。当時のウォードのクリエイティブ・ドラマの主目的は、子どもの個人的・社会

的発達であった。その後、ウォードの愛弟子のジェラルディン・B・シックス (Geraldine B. Siks) になると、クリエイティブ・ドラマの主目的は、子どもの創造性と表現力に変化している。ネリー・マッキヤスリン (Nellie McCaslin) は、1980年においてクリエイティブ・ドラマの6つの主目的は、「1. 創造性と美的感覚の発達、2. 批判的に考える能力、3. 社会性の発達と他者との協働、4. コミュニケーション能力の向上、5. 道徳心と価値観の発達、6. 自分自身についての知識」(Nellie McCaslin, 1980, p.6) と述べている。2006年になるとマッキヤスリンは、クリエイティブ・ドラマの主目的は、「1. 創造性と美的感覚の発達、2. 批判的に考える能力、3. 社会性の発達と他者との協働、4. コミュニケーション能力の向上、5. 道徳心と価値観の発達、6. 自分自身についての知識、7. 他者の文化的背景と価値についての理解と尊重」(Nellie McCaslin, 2006, p.6)、と7つ目の「他者の文化的背景と価値についての理解と尊重」(Nellie McCaslin, 2006, p.6) を追加している。

このようにクリエイティブ・ドラマの目的は、固定したものではなく、時代が教育に求める目的と呼応しながら変化し続けている。そうしなければ、ドラマ／演劇は学校教育から真っ先に削除されてしまうからである。アメリカの学校教育においては、このような状況があるので、1960年代になるとクリエイティブ・ドラマは、特別支援教育に応用されるようになっていった (Rosenberg, 1978, p.21)。

1970年代になると、クリエイティブ・ドラマは、「多様な人々を対象にした活動へと拡大し…特に、特別な支援の必要な人々を対象」(Rosenberg, 1978, p.23) にした活動が盛んになっていった。イザベル・バーガー (Isabel

Burger) は、シニア世代を対象にしたドラマ活動を発展させ、*Drama with Senior Adults* (1980) を出版した (Rosenberg, 1978, p.23)。このようにクリエイティブ・ドラマは、学校教育の教室を超えて社会教育へと広がっていった。

1980 年になると、クリエイティブ・ドラマに関する研究成果が強調されるようになり、クリエイティブ・ドラマにかかわる MA プログラムを持っていた大学が、MFA (Master of Fine Arts)、Ph.D.、Ed.D. のプログラムを設置するようになった (Rosenberg, 1978, p.23)。さらに、クリエイティブ・ドラマの分野を超えた共同研究が模索され、他の芸術分野だけでなく、心理学や科学や哲学との関係性が考えられるようになった (Rosenberg, 1978, p.23)。これまでクリエイティブ・ドラマ・リーダーたちは、経験的に「ドラマの重要性と価値を直観的に感じていた」(Rosenberg, 1978, p.23) ので、体系的にこれらを証明することが求められるようになり、他分野との関係が深まっていった。

アメリカの1990年以降は、クリエイティブ・ドラマからドラマへ、さらにアプライド・ドラマへ移行していった。2003年にフィリップ・テイラー (Phillip Taylor) が、*Applied Theatre* (2003) を出版するとさらにこの傾向は加速した。

他方、1920年前後のイギリスにおいて、ハリエット・F・ジョンソン (Harriet Finlay Johnson) が、*The Dramatic Method of Teaching* (1915)、ヘンリー・C・コールウェル (Henry Caldwell) が *The Play Way* (1917) という演劇を教育に応用する本を出版した (オーエンズ, 2010, p.23)。英米において1920年前後に従来の他の子どもたちや保護者に見せるために、セリフを暗記して、舞台上で上演するような活動ではなく、演じること自体に教育的価値を見出した

「ドラマ」という活動が行われるようになった。

1960年代になるとドロシー・ヘスカット (Dorothy Heathcote) とギャビン・ボルトン (Gavin Bolton) が、「人生経験を振り返り、考察することを目的」(Rosenberg, 1978, p.38) にし、どのようにして生きるべきかを考え、子どもの「自発性を尊重しながら環境・社会における関係を体験させる」(オーエンズ, 2010, p.23) 上演を目的にしないドラマ活動であるDIE (Drama in Education) を始めた。ヘスカットのDIEは、セシリー・オニール (Cecily O'Neill) に引き継がれていった。オニールは、アメリカのオハイオ州立大学でDIEを教えていたので、ヘスカットの理論と方法論はアメリカにも広がっていった。また、ヘスカットのもとで1年間学んだボストンにあるエマーソン大学のロバート・コルビー (Robert Colby) もヘスカットのDIEをアメリカで広めていった。

このようにして、アメリカとイギリスのドラマ教育は、徐々に接近していった。さらに、学校教育において基礎学力の強化などにより、ドラマ活動を行うことが難しくなっていったので、社会教育の場、刑務所、更生施設、病院等でドラマ活動や演劇活動を行うアプライド・シアターとアプライド・シアターに移行していったのではないかと考える。

1960年代中ごろイギリスにおいて、コベントリー市立劇場の教育プログラムとしてTIE (Theatre in Education) が始まった。TIEは、actor/teachersという教育と演劇の専門知識と技術をもったプロの俳優のグループによる活動で、学校への巡回公演と子どもが参加するドラマ活動を組み合わせて、地域の抱える問題を取り上げ演劇／ドラマを通して考える活動である。マッキヤスリンは、アプライド・シアターのルーツがイギリスのDIEとTIEであると指

摘した (McCaslin, 2006)。特に、TIE は、「演劇という媒介を通して、参加者に変化をもたらすことと、主題を明らかにする」(McCaslin, 2006, p.327) ことが最大のねらいである。ここに TIE とアプライド・シアターとアプライド・ドラマの共通点があると考ええる。

アプライド・シアターとアプライド・ドラマのもう一つの重要なルーツとして、1980 年代前後からブラジルにおいて、アウグスト・ボアール (Augusto Boal) が、「フォーラム・シアター」という手法を用いた演劇的活動がある。ボアールは、『被抑圧者の演劇 (*Theater of Oppressed*)』(1974, 日本語訳 1984) を出版した。ボアールの「フォーラム・シアター」は、イギリスをはじめオーストラリアやアメリカに影響を与え、アプライド・シアターとアプライド・ドラマの発展に多大な影響を与えた。ヘスカットの流れをくみながら独自の理論と方法論を展開したジョナサン・ニーランズ (Jonathan Neelands) は、ドラマ・ワークの 71 の重要な技法の一つとして「フォーラム・シアター」を取り上げている (Neelands & Goods, 2000)。

ジョン・ソマーズ (John Sommers) は、TIE にボアールの考え方と方法論を取り入れ、1990 年代にエクセター大学ドラマ学部にあプライド・ドラマ学科をつくり、新たに TIE 劇団を創立し、学校だけでなくコミュニティの問題を取り上げてプロジェクトを実施した。たとえば、口蹄疫による農場経営の悪化について、農家の納屋で「フォーラム・シアター」の技法を導入してアプライド・シアター・プログラムを実施した。

アンソニー・ジャクソン (Anthony Jackson) は、TIE を発展させイギリスのクルド難民地区のレストランや公園やパブや教会など街中においてアプライド・シアターを実践したり、博

物館で来館者が展示をよりよく理解するために演劇手法を導入するミュージアム・シアターを実践したりしている。

このように TIE と DIE と「フォーラム・シアター」が融合しながら、アプライド・シアターとアプライド・ドラマは、イギリスで発展していった。さらに、ロンドン大学のロイヤル・セントラル・スクールの大学レベルと大学院にあプライド・シアター・プログラムが設置されたことは、アプライド・シアターの発展を加速させたと考えられる。

## 2. TIE と DIE からアプライド・シアターとアプライド・ドラマへ

イギリスにおいて 1988 年に初めてのナショナル・カリキュラムが導入され、芸術科目としてのドラマが主要科目から除外され、英語教育に位置づけられた (中山夏織, 2007, p.59)。ドラマ教育研究者とドラマ教師は、ドラマ教育を学校教育で存続させるために一斉に英語を教えるための学習媒体としてのドラマに関する本を出版するようになった。したがって、1960 年代から発展してきたヘスカットの考え方に基づく DIE は、1988 年を境に学校教育において衰微せざるを得ない状況になった。また、TIE も地方自治体による助成金のカットにより、1980 年代になると衰退しはじめ、同時に TIE 劇団の極度な左傾化により、劇団数が激減していった。TIE 劇団の劇団員は、児童演劇劇団の教育担当者 (Educational Director) になったり、学校教育以外に活動の場を求めるようになったりした。

21 世紀になるとドラマ／演劇は、教科を教える学習媒体としてだけでなく、「社会的危機、たとえば、貧困による荒廃したコミュニティ、

失業、DV、犯罪、ティーン・エージの自死などに応用できる」(McCaslin, 2006, p.327)といわれ、学校を超えて、広く社会で導入されるようになっていった。大学のプログラムとして、ドラマ教育(Drama Education)や演劇教育(Theatre Education)から、アプライド・ドラマあるいはアプライド・シアターへと名称が変更されるようになっていった。前述したようにイギリスのロンドン大学ロイヤル・セントラル・スクールの大学と大学院にアプライド・シアター・プログラムが設置されたことは象徴的である。アメリカもイギリスもドラマ／演劇教育からアプライド・シアターとアプライド・ドラマに移行していったといえる。

1920年前後に学校ではじまった上演を目的にしないドラマ活動は、学校を超えて、現在はさまざまな場所において、さまざまな人たちを対象にして、問題を解決するための媒介として、ドラマ／演劇専門家と他分野の専門家との協働活動としてアプライド・シアターあるいはアプライド・ドラマとして実践されている。いかえれば、TIEがアプライド・シアターに、DIEがアプライド・ドラマへと移行することにより、学校教育だけでなく、社会におけるさまざまにニーズに対応して演劇的手法を導入して、社会問題を解決する一つの方法としての応用されている。つまり、演劇的手法を社会で活用する可能性が拡大している。これは、演出家や俳優の職場を劇場だけでなく、学校と社会のさまざまな場所に広げることにもなる。しかし、この場合、常に演劇を媒介として使用することにより、アートとしての質の問題が生じると考える。

### 3. アプライド・シアターはアートかセラピーか？

#### (1) アプライド・シアターとアプライド・ドラマについて

アプライド・シアターは、マッキヤスリンによると「フィリップ・テイラー(Phillip Taylor)によって使われた用語で、演劇的手法が社会変革をもたらすために使われるやり方」(McCaslin, 2006, p.326)であるということである。アプライド・シアターは、「TIE、紛争解決、プレイバック・シアター、インテグレイショナル・シアターを含む総括的な専門用語である」(McCaslin, 2006, p.327)とマッキヤスリンは述べている。マッキヤスリンは、ドラマ・セラピーが一部アプライド・シアターに含まれる(McCaslin, 2006, p.327)。しかし、ドラマ・セラピストは、ドラマ／演劇教育とは異なる訓練を重ね、ドラマ・セラピストという資格も保持している専門家である(McCaslin, 2006, p.327)。マッキヤスリンは、担任教師やドラマ教師がセラピストではない、と指摘している(McCaslin, 2006, p.327)。ローゼンバーグも「クリエイティブ・ドラマは教育的目的があり、セラピー的目的はなく、ロール・プレーイングは、クリエイティブ・ドラマ体験の一つの構成要素である」(Rosenberg, 1978, p.3)と述べ、セラピーとの違いを明確にしている。続けてローゼンバーグは、「セラピー的状况でしばしば使用されるロール・プレーイングが、特定の役割と状況のための参加者の感情に焦点を当てている。このようなロール・プレーイングの体験において、ロール・プレーイングは参加者自身とコミュニティにとって、芸術的ではなく、社会的メッセージとしての価値がある」(Rosenberg, 1978, p.3)と述べ、アートとしてのクリ

エイティブ・ドラマを強調している。さらにローゼンバーグは、「クリエイティブ・ドラマは、参加者の行動と考えの変化を助ける。しかし、参加者が彼らのアイデアをアクションにすることを認めるが、『不適切な』行動を直接的に修正したり、新たに作り直したりしない」(Rosenberg, 1978, p.3)と述べ、セラピーのロール・プレーイングとの違いを強調している。ローゼンバーグは、プロの俳優でもあるので、あくまでアートとしてのドラマを強調していると考ええる。

イギリスのニーランズにインタビューしたとき、彼は修士課程で臨床心理学を学んだことが、ドラマ活動をファシリテートするときに非常に役立っている一方、ドラマ活動がセラピーにならないように、参加者が自分自身で問題解決するように距離をとるようにしている、と述べていた。

このようにマッキヤスリンもローゼンバーグもニーランズもドラマ活動が、セラピーの領域に踏み込まないように留意し、アートとしてのドラマ体験を目指していると考ええる。

イギリスのソマーズは、アプライド・シアター・プロジェクトを実施するときは、彼の他に医師あるいは精神分析医などテーマにかかわる専門家と協働していた。TIEとDIEは、actor/teachersあるいはドラマ教師や担任教師でプログラムを実施してきた。しかし、アプライド・シアターとアプライド・ドラマのプロジェクトの場合、取り上げる社会的問題は、リスクを冒す可能性が高いので、各専門家との協働が不可欠であると考ええる。

アプライド・シアターに対してアプライド・ドラマは、DIEとTIEの相違点と同様に、上演を目的にする活動を重視するか、上演を目的にしないで演じることを重視する過程中心

の活動を重視するかの違いであると考ええる。アプライド・ドラマは、オニールによる『*Drama World: A Framework for Process Drama* (ドラマ・ワールド—プロセス・ドラマのための枠組—)』(1995)の出版により発展が促進されたといわれている。DIEからプロセス・ドラマあるいはアプライド・シアターになることで、学校だけでなく、刑務所、少年刑務所、更生施設、薬物・アルコール依存症リハビリセンター、高齢者施設、病院、養護施設、福祉施設、図書館、博物館、美術館、歴史的資料館、ビジネスなどさまざまな場所に広がっていった。

## (2) 「ミスパフォーマンス・エスノグラフィー (*Misperformance Ethnography*)」の「ジョージの物語」におけるセラピー的要素

『*Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (教育におけるアート・ベースド・リサーチ—実践のための基盤—)』(2018)の第9章「*Misperformance Ethnography* (ミスパフォーマンス・エスノグラフィー)」は、アプライド・シアターの二つのプロジェクトである「ジョージの物語」と「モニカの物語」について記述されている。前者は、退役軍人のジョージが体験したアプライド・シアター・プロジェクトで起きたティムについて述べられている。後者は、モニカがリハーサルで体験したことが述べられている。

「ジョージの物語」において、ティムは40分の「イタリアン」という即興トレーニングが終わったとき、リハーサル室から「FUCK! That fucking sucked!」(Prendergast & Belliveau, 2018, p.104)と言いながら飛び出していった。ティムの後をカウンセラーが追いかけて、ティムと話をし、「ティムが控室でグループ全員に話したいことがある」(Prendergast & Belli-

veau, 2018, p.104) と他のキャストに伝えた。そして、ティムは、『イタリアン』という即興トレーニング中、他者を責めるつもりはないが、いかにつらかったかを知ってほしい、ということ話をした。カウンセラーは、ティムの抱えている感情とフラストレーションを全キャストで共有したことの重要性とティムが話すことにより怒りを解放したことを説明した。この一連の出来事により、演劇作品はよくなり、ティムの演劇もよくなった、ということである。

演劇作品を上演するまでのリハーサル過程では、さまざまな葛藤が発生する。しかし、「ジョージの物語」で記述されているようなセラピー的なことは、アートとしての演劇作品を上演するために必要なことなのだろうか、という疑問がある。演劇を上演するためのリハーサルにおいて、結果的に俳優が過去の体験を客観的に見られるようになることが発生することはある。しかし、これはあくまで演劇というアートの制作過程での個人的なレベルのことであって、演劇作品上演の目的ではない。これは、上演を目的にしないアート体験としてのドラマ活動においても同じである。つまり、演じること自体を目的にすることである。さらに、演劇とドラマのルーツである子どもの「遊び」についても同様である。子どもたちが楽しく遊んでいて、結果的にさまざまな学びがあるのであって、学びが目的ではない。ヨハン・ホイジンガ (Johan Huizinga) も、「遊びの目的は行為そのもののなかにある」(ホイジンガ, 1973, p.73) と述べている。

「ミスパフォーマンス・エスノグラフィー」は、アートとしての演劇作品上演よりも上演に至るリハーサルで偶発的に発生する俳優のセラピー的体験を通してトラウマに向き合い、そのトラウマを抱えながら生きていけるようになる

ことを目的にしているのではないかと考える。他方、実際にジョージとティムが演じた作品を鑑賞していないので、その演劇作品のアートとしての質については判断できない。しかし、アプライド・シアターが内包するセラピー的要素は、「ミスパフォーマンス・エスノグラフィー」に存在すると考える。そのためこのプロジェクトには、演出家と俳優だけでなくカウンセラーが、メンバーに含まれていたと考える。したがって、アプライド・シアターを行う場合は、アーティストである演出家と俳優だけでなく、専門家としてのカウンセラーや精神科医や精神分析医などの参加が必要であると考えられる。

### (3) 「ミスパフォーマンス・エスノグラフィー」の「モニカの物語」におけるセラピー的要素

「モニカの物語」の副題は、「わたしが話せない物語－刑務所演劇プロジェクトにおけるミスパフォーマンスのストーリーテリング－」である。副題からも明らかなように「モニカの物語」は、モニカが語れなかったプロジェクト中に発生した出来事を語ったことについて書かれている (Prendergast & Belliveau, 2018, p.106)。この刑務所演劇プロジェクトは、男性刑務所の受刑者というアマチュア俳優とコミュニティから選出された女性の俳優が、一緒に演劇作品を制作し上演するプロジェクトである (Prendergast & Belliveau, 2018, p.106)。

このプロジェクトの目的は、「『外部の』演劇のアーティストと教師が、プログラムにおいて、収容者に対して意味のある演劇教育体験を伝えると同様に、一般観客のための演劇の効果的部分を具現化することである」(Prendergast & Belliveau, 2018, p.106) と述べている。いいかえれば、このプロジェクトは、受刑者に有効

な演劇体験を提供し、観客に演劇のもつ有効性を示すことである。つまり、最初から演劇の媒体としての有用性を重視し、アートとしての演劇を重視していないのである。そして、この論考の著者であるフレンダーガストとベリビューとモニカも「プロジェクトを継続できないリスク」(Prendergast & Belliveau, 2018, p.106)を含んでいると考えている。つまり、このプロジェクトは、最初からリスクをはらんでいたのである。

「モニカの物語」は、刑務所の男性収容者が入ってはいけない女性トイレに入ってしまった痕跡をモニカが目撃したことについて語られている。モニカは、そのことについて、同僚の女性の俳優には話したが、プロジェクトの他のメンバーには話せないでいた。しかし、ジョージに自分の体験したことを話せた、というのが「モニカの物語」である。モニカが何を女性トイレで見たかについては、不明である。しかし、モニカが見たくないものを見てしまったことは明らかである。「モニカの物語」で記述されていることが、プロジェクトの目的を達成しているのかと考えると、達成していないのではないかと、といえる。モニカにとって、ジョージに自分が隠してきた物語を語れたという達成感があったかもしれない。

しかし、「モニカの物語」を読んでも美的なものは見出すことができない。「モニカの物語」は、モニカにとってセラピー的効果があったのではないかと、ということは推察できる。「モニカの物語」から、アートとしてのアプライド・シアターは、見出すことができない。「ミスパフォーマンス」の事例であるから、構わないということだろうか。セラピー的体験が含まれるとしたら、それ自体が美的でもある必要があると考える。つまり、セラピーでもあり、美的体

験でもある、ということがアプライド・シアターには必要である。

アプライド・シアターは、アートが基盤になればならないと考える。アプライド・シアターには、演劇やドラマと同様に何らかの美的体験が必要である。

#### 4. おわりに

1920年代に子どもに台本を暗記させて演劇作品を舞台上演する活動から、演劇作品を上演するまでのリハーサルに教育的価値を見出し、子どもが演じること自体を重視した過程中心のドラマ活動が始まった。そして、学校教育で学習媒体としてドラマ／演劇が使われてきた。その後、学校教育から社会教育にドラマ／演劇が応用され、さらにさまざまな分野にアプライド・シアターとアプライド・ドラマとして拡散していった。

アプライド・シアターとアプライド・ドラマをファシリテートしたり、演出したりするための専門的なトレーニングと各プロジェクトにかかわる専門家との協働が不可欠である。特に、刑務所、更生施設、薬物・アルコール依存症リハビリセンター等でアプライド・シアターとアプライド・ドラマは、細心の留意が必要である。

今後は、アプライド・ドラマの実践について、アートと美的体験の視点から検討していきたい。

#### 引用・参考文献

- Boal, A. (2000) *Theatre of the Oppressed* New Edition London: Pluto Press. (里見実・佐伯隆幸・三橋修訳 (1987)『被抑圧者の演劇』晶文社).
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. ed. (2018) *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Burger, I. (1980) *Drama with Senior Adults*. New



- York: Morehouse Pub Co.
- ホイジンガ, J. (1973) 高橋英夫 訳 ホモ・ルーデンス 中央文庫.
- Jackson, A. & Kidd, J. (2011) *Performing Heritage: Research, Practice and Innovation in Museum Theatre and Live Interpretation*. Manchester: Manchester University Press.
- 小林由利子 (2001) イギリスのドラマ教育の考察 (7) — TIE と DIE の検討を通して — 川村学園女子大学研究紀要 12 2 55-67.
- 小林由利子 (2008) 「日本の演劇教育の多義性—英米のドラマ教育の視点から—『東横学園女子短期大学紀要』 48 46-56.
- 小林由利子 (2009) 「初期クリエイティブ・ドラマの特徴—『児童の教育的演劇』の影響—」『東横学園女子大学紀要』 43 51-60.
- 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・仙石桂子 (2010) ドラマ教育入門 図書文化.
- 小林由利子編 オーエンズ, A. & グリーン, N. (2010) やってみよう! アプライド・ドラマ 図書文化.
- Koste, V. G. (1978) *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans: Anchorage Press.
- McCaslin, N. (1981) *Children and Drama 2<sup>nd</sup> ed.* New York: Longman Inc.
- McCaslin, N. (1980) *Creative Drama in the Classroom*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Longman.
- McCaslin, N. (2006) *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. 8<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson and Education Inc.
- McGovern, K. R. (2018) “A Researcher Prepares: The Act of Acting for the Qualitative Researcher.” Cahnmann-Taylor & Siegesmund, R. ed. (2018) *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- 中山夏織 (2007) ドラマ教育を探る 12 章 シアタープランニングネットワーク.
- Neelands, J. (1984) *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 岡田陽 (1985) ドラマと全人教育 玉川大学出版部.
- 岡田陽 (1994) 子どもの表現活動 玉川大学出版部.
- 岡田陽・落合聰三郎 監修 (1984) 玉川学校劇辞典 玉川大学出版部.
- オーエンズ, A. ナオミ・グリーン 訳 (2010) 1. アプライド・ドラマとは何か 小林由利子編 やってみよう! アプライド・ドラマ—自己理解を深めるドラマ教育のすすめ— 図書文化.
- Prendergast, M. & Belliveau, G. (2018) “Misperformance Ethnography.” Cahnmann-Taylor & Siegesmund, R. ed. (2018) *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Rosenberg, H. S. (1987) *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Siks, G. B. (1958) *Creative Dramatics: An Art for Children*. New York: Harper & Row (岡田陽・高橋孝一訳『子供のための創造教育: クリエイティブ・ドラマティックス』玉川大学出版部 1973).
- Siks, G. B. *Drama with Children*. (1977) New York: Harper & Row (岡田陽・北原亮子訳『子供のための劇教育』玉川大学出版部 1978).
- Siks, G. B. (1983) *Drama with Children 2<sup>nd</sup> Edition*. New York: Harper & Row.
- 佐野正之 (1981) 『教室にドラマを! 教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』 晩成書房.
- 坪内逍遙 (1923) 『児童教育と演劇』 早稲田大学出版部.
- 富田博之 (1993) 『演劇教育』 国土社.
- Woo, Y. Y. (2018) “Putting Critical Public Pedagogy into Practice: Reorienting the Career Path of the Teacher-Artist-Scholar.” Cahnmann-Taylor & Siegesmund, R. ed. (2018) *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Way, B. (1967) *Development through Drama*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press. (岡田陽・高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部 1977)
- Ward, W. (1930) *Creative Dramatics*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ward, W. (1957) *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. New York: Appleton-Century-Crofts.