英米のドラマ教育の考察（13）
―「遊び／ドラマ／演劇連続体」における「遊び」と「創造過程」の関係性―

小　林　由利子

Drama Education in UK and USA (13):
The Relation between “Dramatic Play” and “Creative Process”

Yuriko Kobayashi

要旨：
保育者養成において、学生たちが子どもの「遊び」を理論的・体験的に理解を深めていくことは重要である。その具体的方法として、「遊び／ドラマ／演劇連続体」に基づく演劇的手法を授業に導入できないかと考えた。そこで、ヴァージニア・G・コウスティ（Virginia G. Koste）とレフ・S・ヴィゴツキー（Lev S. Vygotsky）とヴィゴツキー学派の「遊び」と「創造過程」の考え方に着目しながら、「遊び／ドラマ／演劇連続体」における「遊び」、特に何らかの見立てと変身のある「劇的遊び」と、「創造過程」の関係性を明らかにすることが、本論の目的である。研究方法は、文献研究である。結果として、ヴィゴツキーとヴィゴツキー学派の考えにも基づきながら考えると、子どもの「遊び」と「創造」の関係性は、「創造」の「種」が子どもの「遊び」にあることを明らかにした。さらに、「遊び／ドラマ／演劇連続体」は、演劇が最終目的ではなく、「創造過程」を体験しながら、螺旋状に循環して大人の成熟した「創造」につながっていくのではないか、ということを明らかにした。今後の課題は、コウスティのいう「模倣」と「現実と虚構」の関係性について、ヴィゴツキーの考えから検討していくことである。

キーワード：
遊び　劇的遊び　創造性　創造過程　ドラマ教育　演劇教育

1. はじめに

1989 年の『幼稚園教育要領』から、2017 年に改訂された『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』と 2017 年に告示された『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に至るまで、幼児教育・保育において「自発的な活動としての遊び」は、非常に重視されている。『幼稚園教育要領解説』（2018）の総説において、「小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導を行うことが大切である」（文部科学省，2018，p.24）と明記されている。『保育所保育指針解説』（2018）の総則において、「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」（厚生労働省，2018，p.23）と述べられ、「遊び」の重要性を指摘している。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』（2018）の序章において、「幼保連携型認定こども園では、園児の自発的な活動としての遊びを十分に確保するこ

とが何よりも必要である。それは、遊びにおいて園児の主体的な力が発揮され、生きる力の基礎ともいうべき生きる喜びを味わうことが大切だからである」（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018, p.20）と「自発的な活動としての遊び」の重要性を述べている。このように、幼児教育・保育において、「自発的活動としての遊び」の重要性は、繰り返し述べられている。

したがって、保育者養成校において、学生たちが子どもの「遊び」の重要性を学ぶことは不可欠なことである。本論では、学生たちが、「遊び」を理解し、子どもたちと「遊び」を共有できるようになるために、演劇的手法を保育者養成に導入することが可能ではないかと考えた。著者は、「英米のドラマ教育の考察（10）―ヴァージニア・G・コウスティの『遊び／ドラマ／演劇連続体』の検討―」（2019）において、イースタン・ミシガン大学大学院演劇学研究科子どものためのドラマ／演劇プログラムの主任教授であるコウスティの「遊び／ドラマ／演劇連続体」について検討し、見立てと変身というトランスフォメーションが「遊び」とドラマと演劇に共通に含まれていることを明らかにした。さらに、著者は、「英米のドラマ教育の考察（11）―ヴィージニア・G・コウスティとレフ・S・ヴィゴツキーとの類似性―」において、コウスティは、演劇とドラマのルーツが、子どもの劇的遊びであると指摘し、ヴィゴツキーが演劇と遊びとの関連を指摘したことを明らかにし、コウスティとヴィゴツキーの比較から、「遊び」と演劇における創造性との関係性における類似性を指摘した。

ヴィゴツキー学派の石黒広昭によると「大人は子どもにとって自分が参与するコミュニティの文化にその子よりも長く参与し、多くのことを知っている有能な他者である」（石黒広昭, 2013, p.238）と述べている。つまり、幼稚園・保育所・認定こども園における保育者は、子どもにとって文化をよりよく知っている他者として位置づけられる。さらに、石黒は、「子どもは文化的実践に参与する中で、文化を更新する主体でもある。文化は子ども達に獲得されると同時に、子ども達は文化を作り変えていく」（石黒, 2013, p.238）と述べている。したがって、保育者は子どもに文化を伝える存在であると同時に、子どもと共に文化を創り出し、子ども自身が文化を創り出すように援助・指導していく必要がある。これらのことから保育者は、幼稚園・保育所・認定こども園における、「遊び」という文化を理解し、子ども一緒に「遊び」ながら「遊び」を発展させ、子どもたち自身で「遊び」を作り出さるように援助・指導しなければならない、と考える。同時に、保育者自身も子どもから学ぶ、という構えを体得することが重要である。

そこで、本論では、コウスティとヴィゴツキーとヴィゴツキー学派の考えに依拠し、「遊び／ドラマ／演劇連続体」の考えに基づきながら、子どもの「遊び」と「創造過程」の関係性を明らかにすることを目的にする。本論における「遊び」は、モノを何らかに見立てること、あるいは誰かに変身することを含む「劇的遊び」のことを意味する。

2. ドラマと演劇のルーツとしての「劇的遊び」

コウスティは、「ドラマ（drama）と演劇（theatre）は、子ども時代の自然な劇的遊びをルーツにしている」（Koste, 1978, p.xviii）と述べている。コウスティのいう「劇的遊び」とは、ブロックや石を何かに見立てたり、登場人物に

なったり、というモノの見立てや誰かになるという変身を含む活動のことである（Koste, p.6）。さらに、コウスティは、「本質的にドラマと演劇は、連続体上の程度の差によって分けられているだけである」（Koste, 1978, p.xviii）と指摘している。いいかえれば、ドラマと演劇は、分断されておらず、グラデーションのようにつながっている。ジョナサン・ニーランズ（Jonothan Neelands）は、「ドラマで強調されていることは、子どもの遊びを起源とする連続体上にあり、演劇という芸術様式における一層の文化的・個人的発達である」（Neelands, 1984, p.7）と述べている。ニーランズも演劇のルーツを子どもの「遊び」に位置づけている。そして、ニーランズは、「遊び」がアートとして発展し、子どもがドラマ活動を通して、「遊び」をアートに発展させ、そのドラマ活動の過程で子ども自身が発達してく継続的なプロセスであると考えている。さらに続けてニーランズは、「教師は、子どもの学びを深めるために、子どもの遊びの体験から、子どもにとって親しみのない演劇の形式に合わせていくようにしている」（Neelands, 1984, p.7）と教師の役割を指摘している。ここから、ニーランズは、教師がアートとしての演劇について素養がある必要性をほのめかしていると考える。一方、ニーランズは、「ドラマは、スペシャリストやホール空間によるものではない。（しかし、ドラマは、疑いもなく両方を手に入れることで発展する）」（Neelands, 1984, p.7）と述べている。いいかえれば、ドラマ活動をよりよく発展させるためには、ドラマ活動のできる空間で、ドラマ活動の専門家によってファシリテートされれば、よりよく発展できるということである。

ヴィゴツキー学派の一人であるロイス・ホルツマン（Lois Holzman）は、「遊び」と「演劇」について次のように述べている。

> 遊びはいくつかの意味をもつ。まず自由遊びであり、幼児のごっこ遊びやファンタジー遊びである。次に学齢期で一般的になり成人期に支配的となるのが、ゲーム遊びであり、これにより構造化された、ルールに依拠する活動である。今ひとつは、劇的プレイまたはパフォーマンスであり、子ども期にも成人期にも一般的だが、様式化された職業的演劇が代表である。
>
> （ホルツマン, 2014, p.74）

ホルツマンは、「遊び」は「ごっこ遊び」と「ゲーム遊び」と演劇という「パフォーマンス」を含み、「遊び」が子どもから大人まで見られると指摘している。さらに、ホルツマンは、「子どもの発達における遊び（play）の役割に関するヴィゴツキーの考え方に注目し、若者や成人の発達における遊びの重要性へと視野を広げた…幼児期の想像遊びやごっこ遊びに関するものであれ、あるいはもう少し成長してからよく行われるようになる、構造化され、ルールに支配されたゲーム遊びに関するものであれ、彼（ヴィゴツキー）が遊びについて書いたことは、きわめて重要と思った」（ニューマン＆ホルツマン, 2020, pp.ix-x）と述べている。このようにホルツマンは、ヴィゴツキーの「遊び」の考え方を考察する重要性を指摘している。

ヴィゴツキーは、子どものための演劇は、物語を理解するために再現するということではなく、子どもの遊びが高められたものでなくてはならないと述べている（Vygotsky, 1923）。コウスティも、「演劇経験は、遊びを高めたものである。たとえば、それは、習熟され訓練され

た能力と体得している知識によって、聴覚的・視覚的形式に発展させ、具現化し、形作ることである。その結果、芸術家によって、観客と呼ばれる演劇の重要な参加者に意図的に与えられる価値あることになる」(Koste, 1978, p.xviii)と述べている。コウスティは、具体例として、「子どもの遊びの段ボールと破れたカーテンは、アピア(Appia)[1]の舞台装置に発展する」(Koste, 1978, p.xviii-xix)、「初期の変身のためのドレス・アップは、ターニャ・モイセイビッチ(Tanya Moiseiwitsch)[2]の衣装に融合していく」(Koste, 1978, p.xix)、「原始的な鼻歌や単調な歌や空き缶を叩く音は、バーンスタイン(Bernstein)のスコアになっていく」(Koste, 1978, p.xviii-xix)、「氷鬼ごっこは、バランシン(Balanchine)[3]の振り付けになっていく」(Koste, 1978, p.xviii-xix)、「わたしは山の王様は、オイディプス王になっていく」(Koste, 1978, p.xviii-xix)、ということをあげている。このように子ども時代の「ごっこ遊び」でしたことは、後のさまざまな舞台芸術につながっていく、ということである。このことについてヴィゴツキーは、「混合主義」という視点から次のように述べている。

> 子どもの創造の本源的な形態は、混合主義的な創造です。つまり、そこでは芸術の個々の種類が文化されず、専門化されていないのです。…子どもたちは、もっと広い混合主義、芸術のさまざまな種類をひっくるめて一つにしてしまう芸術的な行為で結びつくことがあるのです。…子どもは絵を描くと同時に、自分が描いていることをお話しているのです。子どもは劇にして、自分の役のセリフをつくりもします。この混合主義は、子ども芸術のあらゆる種類が枝分かれしていく共通の根を意味しています。その共通の根源は、子どもの遊びであり、この遊びが子どもの芸術創造の準備段階の役割をしますが、しかしこの全般的な混合主義的な遊びからやがて描画、作文の劇化というような、それぞれが多少とも独自の分野として分化するときになってさえも、それぞれの芸術は、他とははっきり区別されるものではなく、他の分野の要素を自らのうちにとりこみ吸収しようとしてさえいるのです。
>
> (Vygotsky, 2002, pp.115-116)

ヴィゴツキーは、幼児期の「創造」は、「混合主義」であり、さまざまな芸術に分化されていない芸術の「共通の根」であり、この根は「遊び」であると考えている。この考えは、コウスティとニーランズと共通しているといえる。同時に、ヴィゴツキーは、「遊び」が芸術に分化されるようになっていったとしても「混合主義」は存在していると指摘している。演劇という芸術が子どもの「遊び」に他の芸術より近いのは、演劇が音楽も美術も舞踊も文学なども含む総合芸術であり、ヴィゴツキーのいう「混合主義」であるからと考える。ヘレン・S・ローゼンバーグ(Helane S. Rosenberg)とクリスティン・プレンダーガスト(Christine Prendergast)は、「演劇は他の創造的諸芸術すべての融合である」(Rosenberg & Prendergast, 1983, p.4)と述べている。彼らは具体例として、「事実、何人かも偉大な詩人は演劇のための脚本を書いてきた、何人かの優れた視覚芸術家は舞台装置を作ってきた、一流のファッション・デザイナーはコスチュームをデザインしてき

た、何人かの有名な作曲家は演劇のための寄与してきた」（Rosenberg & Prendergast, 1983, p.4）ことを上げている。ローゼンバークらの演劇の特徴の指摘からも演劇が「混合主義」であることは明らかである。

このようにコウスティもニーランズもヴィゴツキーもホルツマンもローゼンバーグらも、子どもの「遊び」が、高められたものがアートとしての演劇であり、「遊び」は演劇をはじめとする芸術の「種」であると指摘している。したがって、「遊び」とドラマと演劇は、分断されたものではなく、グラデーションのようにつながっている。つまり、「遊び／ドラマ／演劇連続体」ということである。さらにいえば、「遊び」は、演劇の「種」であるだけでなく、諸芸術の「創造」の種でもあり、「遊び」自体も「創造」であるといえる。次に、子どもが「遊び」をしている過程と、子どもや大人が「創造」しているプロセスである「創造過程」の関係について考えていくことにする。

3.「劇的遊び」と「創造過程」との関係性

コウスティは、「もし、子どもの遊びが成熟した創造的仕事（mature creative work）の種を含んでいるとしたら、劇的想像力（dramatic imagination）は、考えられている以上に重要になっていく本質的な力であるかもしれない」（Koste, 1978, pp.xix-xx）と述べている。コウスティは、演劇という芸術だけに限らず、子どもの「遊び」が大人の「創造的仕事（creative work）」、つまり創作活動のもとになっていると指摘している。ヴィゴツキーは、「想像力があらゆる創造活動の基礎として文化生活のありとあらゆる面にいつも姿を現し、芸術的な創造、科学的な創造、技術的な創造を可能にしている」（Vygotsky, 2002, pp.11-12）と述べている。ヴィゴツキーは、「創造過程」と子どもの「遊び」について次のように述べている。

> 子どもの遊びにすでに創造過程を見いだせます。棒にまたがっている子どもは馬に乗って走っていることを想像します。山賊になったり、兵士になったり、水兵になって遊んでいる子どももいます。こうして遊んでいる子どもたちは、正真正銘の、最も真実の創造の例を示しているのです。
>
> （Vygotsky, 2002, p.14）

このようにヴィゴツキーは、子どもの「ごっこ遊び」に「創造過程」があることを指摘している。さらに、「創造過程」は、子どもの「遊び」をルーツにしている演劇という芸術だけでなく、科学や技術にも共通しているとヴィゴツキーは考えている。さらに、ヴィゴツキーは、「創造」について次のように述べている。

> 創造というものは偉大な歴史的作品を生みだすようなときばかりでなく、人間が想像し、複合化させ、そして何か新しいものをつくりだすときはどこであろうと、またそのつくりだした新しいものが天才のそれに比べてどんなにささやかなものであろうとも、いたるところに実際に存在しているのです。
>
> （Vygotsky, 2002, p.13）

ヴィゴツキーは、「創造」が、天才のものだけではなく、人が想像したり、想像したことを組み合わせたりして、新しいものをつくりだす

ところに存在すると指摘している。つまり、日常に「創造」は存在しているのである。そして、ヴィゴツキーは、「子どもの遊びは、過ぎ去ったことの単なる追憶ではありません。それは味わった心的体験の創造的な改造であり、それらは複合的であり、子ども自身の内的要求と興味に応える新しい現実を過去の心的体験からつくりあげる過程なのです」(Vygotsky, 2002, p.15)と述べている。つまり、子どもは「遊び」の中で「創造過程」を体験し、「遊び」という想像世界と現実世界がつながっている、ということである。

さらに、この「創造過程」についてヴィゴツキーは、「初歩的で素朴な形態からゆっくり段階を追って、より複雑な形態に発展していき、各年齢段階ごとにそれぞれ独特の表現があり、子ども時代の各時期に特有な独自の創造形態がある」(Vygotsky, 2002, p.18)と述べている。このことは、前述したようにコウスティもニーランズも指摘している。このことを「遊び／ドラマ／演劇連続体」に当てはめると、「遊び」という「創造過程」から、ドラマと演劇という「創造過程」に徐々に発展していくと考えられる。

「創造過程」についてヴィゴツキーは、「人間の経験の基盤になっている外面的、内面的な知覚がある」(Vygotsky, 2002, p.40)ことを強調している。いいかえれば、「子どもが見たり聞いたりしているものは、その子の将来の創造のための支点である」(Vygotsky, 2002, p.40)、ということである。そして、子どもは、「後に空想をつくるときの素材を蓄えて」(Vygotsky, 2002, p.40)いると述べている。子どもは、さまざまな過去の体験を蓄積し、「遊び」において、見たり聞いたりしたことを単に再現しているわけではない(Vygotsky, 2002, pp.15-16)。いいかえれば、子どもは見聞きしことをその通りに再現しているのではく、子どもは、「諸要素から構想を創造したり、古いものを組み合わせて新しいものにしたりする技能」(Vygotsky, 2002, p.16)を使って、「遊び」で表現しているのである。ヴィゴツキーは、この技能を「創造の基礎」(Vygotsky, 2002, p.16)と呼んでいる。つまり、子どもが「遊び」を通して、さまざまな体験をすることで、子どもの内部にイメージが蓄積されていくことが、子どもが「創造」するために重要であり、将来の「創造」のもとになっている、という指摘である。

このような体験の蓄積をしてから、それに続く複雑な過程として、「知覚した心的体験を分解すること」(Vygotsky, 2002, p.40)の重要性をヴィゴツキーは述べている。次に、「創造過程を構成する次の成分は連合、すなわち分解されたり、修正されたりした要素を統一すること」(Vygotsky, 2002, p.45)である、とヴィゴツキーは述べている。しかし、「個々のイメージを結びつけ、それをシステム化し、複雑な情景を組み立てることが、想像の予備的作業の究極的、最終的な要素」(Vygotsky, 2002, p.46)ではあるが、「創造過程」の終着点ではない。「創造過程」となるためには、「想像が実現化したり、外面的なイメージとして結晶化」(Vygotsky, 2002, p.46)する必要があり、それが循環しなければならないのである。つまり、「創造過程」は、一直線ではないプロセスをたどりながら、繰り返されなければならない、と考える。

「遊び／ドラマ／演劇連続体」で考えてみると、「遊び」が演劇として到達して終わるのではなく、演劇が「遊び」に戻り、ドラマが「遊び」に戻るような「遊び」とドラマと演劇を行きつ戻りつしながら、子どもが「遊び」におい

て、ドラマにおいて、演劇において、「創造過程」を繰り返し体験しながら循環していかなければならない。いいかえれば、「遊び」が、ドラマを通して、最終的にアートとしての演劇に終着するのではなく、子どもが「遊び」続けていくための一つのルートとして、「遊び／ドラマ／演劇連続体」が重要なのである。つまり、アートとしての演劇が最終目的ではなく、「遊び／ドラマ／演劇連続体」は子ども時代の「遊び」という「創造過程」を生涯を通して継続する方法の一つであるということが重要なのである。

以上のことから、「遊び」それ自体が「創造過程」であり、子どもが「遊び」を通してさまざまな体験をして、イメージを蓄積して、新たなイメージの組み合わせをつくりだす「創造過程」を体験していると考える。さらにいえば、「遊び／ドラマ／演劇連続体」は、演劇を最終目標にしているのではなく、「遊び」という「創造過程」、ドラマという「創造過程」、演劇という「創造過程」を体験することが重要なのである。また、この連続体は、一直線に進むものではなく、行きつ戻りつしながら螺旋階段のように「創造過程」のレベルを上げていくように進むと考える。

4. おわりに

ヴィゴツキーとヴィゴツキー学派の考えにも基づきながら、子どもの「遊び」と「創造」の関係性は、「創造」の「種」が子どもの「遊び」にあることを明らかにした。さらに、「遊び／ドラマ／演劇連続体」は、演劇が最終目的ではなく、「創造過程」を体験しながら、螺旋階段状に循環して大人の成熟した「創造」につながっていくための一つのルートであることを明らかにした。「遊び／ドラマ／演劇連続体」は、俳優や演出家や脚本家を育成するための一直線な連続体ではなく、「遊び」という「創造過程」を一生涯に渡り継続していくための一つのグラデーションでつながった連続体である。その連続体上で、子どもたちは「遊び」とドラマと演劇という活動を自由に行き来しながらさまざまな「創造過程」を体験し続けていくのである。

今後の課題は、コウスティのいう「模倣」と「現実と虚構」の関係性について、ヴィゴツキーとヴィゴツキー学派の考えから検討していきたい。

注

1）Adolphe Appia（1862-1928）スイスの近代的舞台装置家・演出家。19 世紀に流行した平面的、絵画的な舞台装置を止め、照明と光と影の効果を重視した舞台装置家。立体的で彫塑的な舞台空間を創造したことで有名。現代舞台美術の先駆者。

2）Tanya Moiseiwitsch（1914-2003）イギリスの舞台装置家。オールド・ビック劇場、ロイヤル・シェイクスピア劇場などで舞台装置を担当。

3）Balanchine（1904-1983）ロシア生まれのアメリカのバレエ振付師。

引用・参考文献

Burger, I. (1980) *Drama with Senior Adults*. New York: Morehouse Pub Co.

Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. ed. (2018) *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.

ホイジンガ, J.（1973）高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央文庫.

ホルツマン, L. 茂呂雄二訳（2014）『遊ぶヴィゴツキー―生成の心理学へ―』新曜社.

ホルツマン, L. 岸磨貴子・石田喜美・茂呂雄二編訳（2020）「知らない」のパフォーマンス　ナカニシ出版.

石黒広昭（2013）「実践される文化―子どもの日常学習過程における大人との協働―」河野哲也編著『知の生態学的転回 3　倫理：人類のアフォーダンス』東京大学出版会.

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（2019）「英米のドラマ教育の考察（10）―ヴァージニア・G・コウスティの『遊び／ドラマ／演劇連続体』の検討―」『東京都市大学人間科学部紀要』10　1-8.
小林由利子（2020）「英米のドラマ教育の考察（11）―ヴァージニア・G・コウスティとレフ・S・ヴィゴツキーとの類似性―」『東京都市大学人間科学部紀要』11　1-8.
厚生労働省（2017）『保育所保育指針』フレーベル館.
厚生労働省編（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館.
Koste, V. G. (1978) *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans: Anchorage Press.
McCaslin, N. (1981) *Children and Drama* 2nd ed. New York: Longman Inc.
McCaslin, N. (1980) *Creative Drama in the Classroom*. 3th ed. New York: Longman.
McCaslin, N. (2006) *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. 8th 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.
文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』フレーベル館.
文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
明神もと子編著（2003）『はじめて学ぶ心理学―その生き方と子どもの研究―』新読書社.
内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館.
内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
中山夏織（2007）『ドラマ教育を探る 12 章』シアタープラ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.
ニューマン, F. & ホルツマン, L. 伊藤崇・川俣智路訳（2020）『革命のヴィゴツキー―もう一つの「発達の最近接領」理論―』新曜社.
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.
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 2nd 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.
高橋たまき・中沢和子・森上史郎共著（1996）『遊びの発達学　基礎編』培風館.
坪内逍遙（1923）『児童教育と演劇』早稲田大学出版部.
冨田博之（1993）『演劇教育』国土社.
内田伸子（1994）『想像力』講談社.
内田伸子（1986）『ごっこからファンタジーへ―子どもの想像世界―』新曜社.
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.