

イギリスのドラマ教育の考察(1)

— Dorothy Heathcote の方法論の検討を通して —

小林 由利子

A Study of Drama in Education in England (1) : Through Studying the Dorothy Heathcote Method

Yuriko KOBAYASHI

Dorothy Heathcote is one of the greater drama educators in England. It is said that her teaching style is flamboyant so nobody can use it except Heathcote herself. This paper focuses on Dorothy Heathcote Method. I would like to clarify her Method. Her major goal of Drama in Education is to provide the focus for reflecting on life: "She is dedicated to helping her pupils discover what they already know—to bringing this knowledge into consciousness in order to build a path for change." There are three main characteristics: (1) Teaching in role, (2) Questioning, (3) Dropping to the universal. She tries to use children's ideas and develops the drama but always controls the drama directly and indirectly. I think it is worth studying her way of focusing on the issue through questioning.

I. はじめに

イギリスにおいて、演劇教育とドラマ教育は、明確な違いを持って行われている。筆者は、「川村学園女子大学研究紀要」第5巻 第2号の「Theatre in Educationについて—「観る」活動と「演じる」活動の関連—」において、イギリスの演劇教育の一つである Theatre in Education (TIE)⁽¹⁾ について検討した。そこで、今回は、イギリスのドラマ教育について考えていくことにする。イギリスには、多くの優れたドラマ教育の実践者がいる。特に、Peter Slade⁽²⁾、Brian Way⁽³⁾、Dorothy Heathcote (1926—)⁽⁴⁾ は、卓抜した指導者である。今回は、その中で現在最も影響力が強い Heathcote を取り上げて検討していく。Heathcote の実践記録の検討を通して、彼女のドラマ教育についての考え方と方法論を明らかにしていきたい。

Ⅱ. Heathcote のドラマ教育の目的

Heathcote のドラマ教育については、彼女自身よりも他の研究者が、書いたものが著名である。最も著名な本は Betty J. Wagner 著 *Dorothy Heathcot: Drama as a Learning Medium* (1979) である。Heathcote は、彼女自身及びその実践も他の指導者と著しく異なり、独自性が高い。そのため “Dorothy Watchers”⁽⁵⁾ と呼ばれる研究者を中心に、Heathcote の考えや実践についての研究が盛んに行われている。Heathcote と長年にわたり研究と実践を共にしてきた Gavin Bolton は、「Heathcote が、知識の追求という路線からドラマを連れ戻した」⁽⁶⁾ と評している。Rosenberg は、Heathcote のドラマ教育の主要目的について、「人生の経験について熟考し、分析するための焦点を与えること、そしてそれらを行為で試すことである」⁽⁷⁾ と述べている。McCaslin は、「Heathcote がドラマを生きるための練習であると考え、ドラマの中で感情と社会的関係を主要課題にしている」⁽⁸⁾ と述べている。Heathcote 自身は、ドラマ教育の目的を次のように述べている。

ドラマは人生のマイクロコズム(縮図)を取り上げ、それをえぐり出して調査することだ。これがドラマのアイディアであり行為である。しかし行為を発見しただけでは無益である。ドラマが人生と真に連結するのは、ドラマの行為をユニバーサルな価値のレベルに結びつけることによって、内省あるいは思案が始まるからだ。ドラマは人生や現実から私たちを引き離すためのものではない。人生のただ中に引き込み、そこに新しいリアリティを「ああ、これだ！」という認識を開示してくれるものだ。ドラマの目的は、ある状況を体験的に生き、そこから洞察を得ることなのだ⁽⁹⁾。

Heathcote のドラマを教育の目的は、ドラマを子どもの「体験と重なる部分にスポットを当て、分解して調べ、その上で表現してゆく態度を取る…表面的なストーリーの展開を追うだけでは…無益…それを素材にして子どもに思案や内省を促す」⁽¹⁰⁾ という瞬間を追求することである。言い換えれば、子どもが今まで知らず知らずのうちに経験してきたことに、ドラマを通して気づかせ、ドラマの中で子どもが、内面の深いところとコミュニケーションし、「人生」の新たな示唆を得ることである。

Wagner は、前述の本の冒頭で Heathcote の言葉を引用しながら、Heathcote のドラマ教育の目的について次のように述べている。

イギリスのドラマ教育の考察（1）

(Heathcote の方法は,) クリエイティブ・ドラマでも、ロール・プレイでも、サイコドラマでも、ソシオドラマでもない。それは、教育するためにドラマの要素を意識的に利用しているのである。つまり、子どもたちが既に知っているが、それを知っていることに気づいていないことを実際に明らかにしていくのである。彼女(Heathcote)は、このことを「子どもの内部に本を作り出してやること」と呼んでいる。言い換えれば、教育の量とは全く異なる教育の質のことを問題にしている。彼女は、しばしば量を求めることが妥当であるということを否定しない。それは、熟慮した上で、できるだけ多くの領域を網羅しようとするためである。しかし、他の時は、為すべき最も良いことは、経験の質を追求することである。つまり、感情と意味の深いところに沈み込んで行くことである。これが彼女の目的地である⁽¹¹⁾。

Johnson と O'Neill は、上記のことを端的に「Heathcote は、生徒たちがすでに知っていることを発見できるように援助することに力を注いだ。つまり、生徒が変わるための道筋をつけるためにこの知識を意識化させることである」⁽¹²⁾とまとめている。

このように Heathcote のドラマ教育における目的は、子どもが「生きていく」ために必要なことをドラマという媒介を使って「質」の高い経験をすることである。この「質」は、子どもがすでに経験していることだが、現在は「無意識」の世界に属していることを指している。言い換えれば、子どもたちが、リーダーの援助を得ながら、ドラマを媒介にして「子どもたちがすでに知っているのにまだ気づいていないことがら」⁽¹³⁾について「意識」に上らせ、子ども自身がドラマの中で「思索」と「内省」と問題解決の機会を持つことである。

Heathcote はドラマ活動を行う時、「自分(Heathcote)が用意した題材ではなく、むしろ子どもたちから問題を引き出し、それをドラマ的に深めて即興劇の活動を与える…この方法で即座に子どもたちに意味のある演劇的活動を設定するには、教師の側に十分な演技力やドラマについての知識、プラス子どもを引きつける強力なエネルギーが必要」⁽¹⁴⁾であると捉えている。従って、一般的に Heathcote のドラマの方法が、「習得が難しく… Heathcote の個性によるもの」⁽¹⁵⁾であると評価されているのである。

Ⅲ. 実践記録の検討

Heathcote の実践記録の検討を通して、彼女の方法論について明らかにしていく。実際にこの方法論が、「Heathcote の個性によるもの」で彼女自身しかできない方法であるかどうかについて検討する。下記に示す Heathcote の実践は、Wagner 著 *Dorothy Heathcote: Drama as*

a Learning Medium(1976)から Rosenberg が抜粋した「Action Ship」という実践記録である。

実践記録 1

わたしたち(Wagnerたち)が教室に入ると、ブリティッシュ・アクセントで話すかなり大きな女の人があった。彼女(Heathcote)は、普通の洋服を着ていたが、軍用帽をかぶり、クリップボードを持ち、教室を大股で歩き回っている。彼女は「この船の船長の所へ案内しろ！」と大声で怒鳴った。今までに一度もドラマの授業を経験したことがない12歳の30人の子どもたちは、しーんとしている。彼女は、一人の少年が「最後の戦い以来、我々には船長がおりません。」と答えるまで、彼らを睨みつけている。子どもたちは、この非常に真剣な婦人に対してどう対応したらいいかわからないでいる。役を演じながら Heathcote は、次のように言う。「それは、はっきりしている。この船の状態を考えてみろ。もし、この船がそんなに悪い状態だとしたら、どうやって次の戦いに勝つことができるか。我々は、船を修復するために何をすべきか。」⁽¹⁶⁾

Heathcote は、「これから戦時下の船内で起きることについてのドラマ活動をします。わたしは、指揮官です。」というような状況設定を説明しない。しかし、Heathcote は、「軍用帽をかぶり」、「大股で歩き回り」、「この船の船長の所へ案内しろ！」と怒鳴り、子どもたちを「睨みつける」ことによって、彼らに Heathcote が何者で、現在どんな状況であるか推量させている。従って、Heathcote のドラマ活動は、説明的導入を使わず、ある緊迫した場面から突然に始まると言える。また、子どもたちが、戸惑いを見せているにもかかわらず、子どもの中の一人が、Heathcote が演じている役の質問に答えるまで、彼らを「睨みつける」ことによって緊張感を高めている。そして、一人の子どもの反応からアイデアを拾い上げ、次の質問を子どもたちにしている。この質問から、子どもたちは、現在何が起きているかを前より明確に推察することができる。つまり、ドラマ活動の中で一人ひとりが、状況を徐々に把握できるように Heathcote が導いているのである。Heathcote の質問の特徴は、「はいーいいえ」で答えられる質問ではなく、彼女は子どもに「誰」「何」「どうする」を考えさせる発問をする。

このような劇的な場面をすぐにつくり出せるのは、Heathcote が、演技について高い技術と豊富な経験を持っているからである。特に、Heathcote 自身の持つ「強烈な個性」が、劇的場面を一層高める一要因になっていると考える。

実践記録 2

そのクラスは、それぞれの子どもがいろいろな助言をし始める。ある助言は滑稽で

あり、またある助言は真面目である。このリーダー(Heathcote)は、まだ役を演じながら、例えば「さあ、みんな、裏切り者に対してどのようにする。」という問いに、「清潔な下着を着る。」というような滑稽な考えに反応する。一人の少年が、「わたしたちは、今ある武器弾薬と必需品の在庫について考えなければならない。」と提案する。これについて、リーダーは、「よろしい、わたしが手伝うから、今何が残っているか見せろ。」と反応する。今やリーダーは、その少年を協力者として獲得する。そして、Heathcoteは、その少年がクラスの人気者であると見抜く⁽¹⁷⁾。

クラスの子どもたちは、仲間の一人が、リーダー(Heathcoteが演じている役)の質問に答え、さらにその答えにリーダーが反応するのを観ていた。この過程を通して、子どもたちは、何をしたらいいかというきっかけをつかんだために、「それぞれの子どもがいろいろな助言をし始める」という状況になったと考える。Heathcoteは、子どもからの「滑稽な助言」を故意に選んで反応することにより、ドラマ活動において、どんな答えを言ってもいいというメッセージを子どもたちに伝えている。言い換えれば、誰の目からも明らかに「おかしな」答えに積極的にリーダーが、反応することで子どもたちに「安心感」を与えると同時に、自分も答えてみようという「意欲」を刺激している。

「在庫について考えなければならない」というような場面を転換できるアイデアが、子どもから出ると、Heathcoteはそれを素早く取り上げ、次の活動に進めている。その子どもは、自分のアイデアがリーダーによって、取り上げられたことで、ドラマ活動にさらに積極的に参加する「気持ち」になる。そして、Heathcoteに対しても「親近感」を強めるようになると考えられる。ここでは、彼が「クラスの人気者」であったため、彼がドラマ活動に積極的に参加することが刺激になり、他の子どもたちのドラマ活動への参加が、円滑に進められたと考える。

実践記録3

クラスの子ども全員は、教室にある様々な小道具を持ってくる。例えば、地図とか算数教材などである。そして、彼らはそれらをリーダーのそばに積み上げている。ある生徒たちは、もっと集めるために部屋中を急いで歩き回っている。他の生徒たちは、素材を分類している。そのクラスが、全くドラマ授業のための導入準備なしに、共同で仕事をし、ドラマに参加し始めたことは、わたしたちの目からもはっきり読み取れた⁽¹⁸⁾。

Heathcoteのドラマ活動は、特別な衣装や小道具を必要としていない。子どもたちの身の回りにある物をドラマ活動に必要な何かに「見立てる」という「想像力」をHeathcoteは、刺

激しながら、同時にそれ自体を高めている。従って、Heathcote 自身も必要最小限の衣装として「軍用帽」しか身につけていなかったのである。また、必要最小限の小道具としては、クリップボードしか持っていなかったのである。

子どもたちが、教室から「様々なものを持ってくる」ことができ、Heathcote の「そばに積み上げる」ことができたのは、Heathcote が子どもたちに何をすべきかについて焦点を絞ったからである。具体例として、実践記録 2 において Heathcote が「今何が残っているか見せろ」と指示していることから明らかである。言い換えれば、目的が明確になったために子どもたちは、前よりドラマ活動に集中できたと言える。

実践記録 4

そのクラスが、活動の收拾がつかなくなる気配が見えた時、リーダーは、子どもたちを統制しきれなくなりつつあることを素早く感知する。そして、リーダーは、「ちょっと待て。重要なことがある。一人ひとりがそれぞれの備品についてわたしに説明してほしい。そして、個々人が前の戦いでどのようにそれを役立てたかについて解説してほしい。」と全員に告げる。すぐに、わたしたちは、クラスの多くの子どもたちが、ゆっくりと威厳を持って歩き、古語を話しているという変化に気づく。例えば、彼らは、「かつて、この装束は、銃弾がわたしの心の臓を突き抜けたらんとした時、わしの胸を被っておりました。」と報告する⁽¹⁹⁾。

Heathcote は、子どもたちが単にドラマ活動に「夢中」になればいいと考えていない。リーダーの統制が行き届いていないと見るとすぐに、まず子どもたちの活動を中断させている。Heathcote は、「ちょっと待て。…備品について…解説してほしい。」と言い活動を転換させている。活動そのものの流れを保持しながら、次に子どもが何に焦点を合わせるのかを指示している。Heathcote の指示に子どもたちは、直ちに行為と言葉で反応している。言い換えれば、Heathcote は活動と活動とのつながりを、視点を変えるが、焦点は絞るという方法で円滑に移行させている。つまり、Heathcote のドラマ活動は、一旦始まると終わりまで切れ目なく、彼女が取り上げている「問題」に焦点を絞りながら継続されるのである。先にも述べたように、このような活動が可能である一要因は、Heathcote 自身が演劇に関する優れた才能と高い技術と豊かな経験を持っているためである。従って彼女は、言葉がけを使ってその場の雰囲気を変えることができると考えられる。さらに、ドラマ活動が混乱状態に陥る前に、Heathcote は忙しく動いている子どもたちの活動を止めさせ、代わりに彼らに言葉で説明する活動をするように指示するという方法を用いている。この言語で表す活動を通して、子どもたちが現在何をして

いるかを意識化させることができると思う。これにより、高揚している子どもたちの気持ちを落ち着かせることができるのである。

実践記録5

その儀式(実践記録4で行われていたこと)が、終わりに近づく頃、わたしたちはリーダー(Heathcote)の役割が発展していることに気づく。彼女が、「あなたがたは、この船で何をしますか。黒板にあなたの名前とその横にあなたの仕事を書きなさい。」と静かな声で言うのを聞いて、彼女が今は教師であるように思われる。クラスの一人一人は、指示された通りにする。一人は、「舵手」と書く。もう一人は、「一等航海士」と書く。三人目は、「料理人と見張り人」と書く。彼ら全員が書き終わるやいなや、リーダーは「わたしは、取り仕切ること疲れ切っている。」と言うことによって、陰の役割を一層とるようにする。始めクラスの生徒は、どう反応していいかわからない。ついに、ある少女が、リーダーが議長になることを提案し、「どうすればわたしたちが、自分たちだけで独立してやっていけるか話してほしい。わたしたちは、何をすべきなのか。」と言う。わたしたち(Wagnerたち)は、ドラマが非常に有効な手法であることが解ったので、リーダーが次々と質問に答えている時、その部屋を出る⁽²⁰⁾。

Heathcoteは、「備品について」言語化させた後に、クラスの一人ひとりが「船で何を」するかについて黒板に書くように指示している。この活動は、一人ひとりが船のために何ができるかについて考え、それを文字にすることにより、子ども自らが、今まで行ってきた活動について自覚すめための活動であると考え。言い換えれば、Heathcoteは、子どもがドラマ活動で行った行為について、言語で意識化させているのである。さらに、これから何をすべきかを子ども自分で判断させている。

そして、「わたしは、取り仕切ること疲れ切っている」と言うことにより、Heathcoteが先頭に立って統制してきた役割を子どもに譲渡しようとしている。ドラマ活動のリーダーと「指揮官」の役と両方で、Heathcoteに二重に導かれてきた子どもたちは、ふたたび困惑する。Heathcoteは、この困惑を子どもたちに経験させ、今回の活動の始まりと同じ方法でクラスの誰かが、アイデアを出すのを待つ。そして、アイデアが子どもから出てきたら、それを拾い上げ次の活動につなげていく方法を取っている。Heathcoteは、ドラマ活動全体を通して、様々なレベルと状況でこの方法を用いている。

Hallは、Heathcoteのドラマ活動の過程について次のように簡潔に述べている。Heathcote

は、ドラマ「授業の少なくとも初めの段階では、…中心的人物の役割をもつようだ。彼女は、一種のガイド、質問者、共鳴板としての役割を果たし、多くの場合彼女自身も活動に加わる。…生徒たちが自分でやっていけるようになるやいなや、外側に立つことである」⁽²¹⁾とまとめている。Heathcote のドラマ活動は、最初は彼女が先頭で統制しながらドラマと子どもたちを導いているが、徐々に力関係の比重を子どもの方に移していると考えることができる。そして、活動の最後には、子ども自らが判断して行為できるように導いている。しかし、このように子どもができるために、Heathcote が常に直接的間接的に導いていると考える。つまり、あくまでドラマ活動を導いているのは Heathcote であるということである。

IV. Heathcote の方法論の検討

Heathcote の方法論は、Wagner 著 *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* (1976) という副題から明らかであるように、ドラマを「学習媒体」ととらえていると考えることができる。しかし、この「学習」は教科を指すのではなく、子どもが「生きるために必要なこと」⁽²²⁾を意味する。

Rosenberg は、Heathcote の方法論の顕著な特徴は、「リーダーがドラマを方向づける」⁽²³⁾ことであると述べている。言い換えれば、「リーダーは、ドラマのきわめて重要な媒介的な要因となる存在である」⁽²⁴⁾とすることである。その具体的方法として、Rosenberg は、次の3つの方法を上げている。リーダーが、「(1)登場人物になって教授する (2)質問をする (3)普遍的特性に結びつける」⁽²⁵⁾という3つの方法である。これらを前述の実践記録と照らしあわせると、(1)について Heathcote は、クラスに「指揮官」という役割を担う登場人物になって現れていた。

(2)について、Heathcote は、「…修理するために何をすべきか」「…今何が残っているか見せる」「…解説してほしい」「…船で何をするか…仕事を書きなさい」「どうやれば…独立してやっていけるか…何をすべきか」という質問を一連のドラマ活動の転換期に行っている。

(3)について、自分たちを導いてきた「指揮官」が、いなくなった場合、この戦局において一人ひとりは何をすべきか、またどうしたらいいかという質問をしている。これは、このドラマ活動についてのことだけではなく、子どもたちが「生きていく」上で遭遇する、自分を導いていた存在がなくなった場合にそれぞれがどう対処するかという「普遍的」問題について考えさせているのである

Heathcote の方法論において、注目すべき点は、子どもたちの「生活」や「人生」における

様々な局面について取り上げていることである。そして、それらについてドラマ活動を媒介にして、子どもたちに自分たち自身で問題解決できるように導いていくのである。その過程で、Heathcote は、ドラマを媒介にして「普遍的」問題が明確になるように徐々に焦点を絞りながら、子どもたちに言葉と行為でそのことについてより深く考えていくように方向づけている。

V. おわりに

Heathcote の方法論において、Heathcote が「登場人物」の一人になって、子どもたちに発問をしながら、「生きていく」上で必要な問題に焦点を絞りこみながら考えさせていく方法は、現代の幼児教育における「指導法」にも示唆を与えてくれると考える。Heathcote の方法論は、一般的に Heathcote 自身の個性によるところが大きく、Heathcote 以外の方が、彼女の方法論を用いることは、困難であると評価されている。しかし、Heathcote のドラマ活動の導き方の過程は、幼児教育における「援助」を考えるための示唆を含んでいると考える。

今後も、Heathcote のドラマ活動の方法論について継続的に考えていきたい。同時に、他のドラマ教育の指導者の方法論についても Heathcote の方法論と比較しながら考察していきたい。

注

(1) Vine は、TIE を次のように定義づけた。

「TIE は、演劇形態のための包括的用語である。その演劇形態は、『教えること (teaching)』と演劇 (theatre) につい、熟練された技術と方法論を兼ね備えている専門家によって提供されるものである。TIE は、主に学校の中で上演される。…上演する人たちは、伝統的に“actor-teachers”と呼ばれている。…大部分の劇団は、ある特定の地域の観客と密接に係わりながら仕事をしている。」Vine, Chris. “Theatre in Education.” 1993, 1.

(2) Peter Slade は、「Child Drama は、子どもが生まれながらに持っている芸術形態である。それは、他者によって作られた活動ではなく、人間に現実に存在している行動である」と述べている。Slade, Peter. *An Introduction to Child Drama*. 7th impression (London: Hodder and Stoughton, 1976) 1. 清水は、Slade について「大人の先入観を排して、子どもの本当の行動と要求を観察しながら、子どもの知性、心理、情緒の発達段階に適合したドラマの本質を見きわめ、それを教育に導入する道を模索した実践家」であると位置づけた。「現代社会とピーター・スレイド卿のパイオニア精神」, イギリス演劇教育通信③, 「演劇と教育」, No. 394, 1989, 55.

(3) Brian Way は、Slade の共にドラマ教育に長年従事し、1954年ロンドン市内に Theatre Center を創立した。Way 著である *Development through Drama* (1967) は、ドラマ教育のテキストとして一世を風靡した。日本語にも翻訳されている。『ドラマによる表現教育』, 岡田陽・高橋美智訳, 玉川大学出

版部, 1977. Way は, 自らのドラマ教育の基本的考え方について, 次のような例を上げて説明している。「質問は、『盲人とはなにか』ということにする。その質問に対する一つの答えは、『盲人は, 見るができない人』ということがあるかもしれない。もう一つの答えは、『目を閉じなさい, そのままで, この部屋の出口を探してごらんなさい』ということが考えられる。前者の答えは, 簡潔で正確な情報である。言い換えれば, マインド (mind) が, 満足する可能性がある。しかし, 後者の答えは, 直接的経験の瞬間を探求するように導き, 単なる知識の限界を超え, 創造力を豊かにし, マインドと同様に心 (heart) と魂 (soul) に触れることができる可能性がある」と述べている。Way, *Development through Drama*, 1.

- (4) Dorothy Heathcote は, 「14歳で学校教育を離れ, 毛織物工場に勤めた。19歳で Northean Theatre School の奨学金を得て」著名な指導者に師事し, その後演劇界に入った。MacCaslin, Nellie. *Children and Drama*. 2nd ed., (New York: Longman Inc., 1981) 78. その後, 1950年からドラマ教育に従事するようになり, ニューカッスル大学において長年にわたり英国内だけでなく世界中から来た学生を指導した。Heathcote の「仕事には, 何の用意も, 準備練習もない。文字どおり『岩も樹々も妖精もない』ところで行う。集団をひとつにまとめ, 時には自分自身も参加しながら, 彼女は, 演劇の問題の核心にすばやく的確に子どもたちを導き, 劇に入る」というドラマ活動を行う。「イギリスにおける演劇教育(1)」, Hall, Robin. 『世界の演劇教育に学ぶ』, テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ 18, 日本演劇教育連盟編集, 晩成書房, 1988, 97. 同様に Rosenberg も Heathcote のドラマ教育について次のように述べている。「アプローチのスタイルが, 異彩を放っている。その理由は, 彼女のアプローチが, Dorothy Heathcote 自身という個人的教授スタイルを反映させているからである」と Heathcote の個性によることを強調している。Rosenberg, Helene., with Patricia Pinciotti, Rose Castellano, and Geraldine H. Chrein. *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1987) 38.
- (5) “Dorothy Watchers” とは, 「Dorothy Heathcote の実践を記録したり, 録音したり, インタビューしたり, 論文を書いたりすることを通して, 教えることの本質を理解し, 説明しようとしている人たち」のことを指す。Johnson, Liz. and Cecily O’Neil., ed., *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. (London: Hutchinson & Co. Ltd., 1985) 10.
- (6) Johnson, 7.
- (7) Rosenberg, 38.
- (8) Heathcote, Dorothy, “Drama as Education.” *Child and Drama*. 2nd ed. Nellie McCaslin ed., (New York: Longman Inc., 1981) 78.
- (9) 佐野正之『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 1981 32.
- (10) 佐野, 33.
- (11) Wagner, 13. 佐野, 238.
- (12) Johnson, 11–12.
- (13) 佐野, 248.
- (14) 佐野, 248.
- (15) Hall, 97.
- (16) Rosenberg, 33–34.
- (17) Rosenberg, 34.
- (18) Rosenberg, 34.
- (19) Rosenberg, 34–35.

- (20) Rosenberg, 35.
- (21) Hall, 99.
- (22) Rosenberg, 35.
- (23) Rosenberg, 36.
- (24) Rosenberg, 36.
- (25) Rosenberg, 37.

参考文献

- Allen, John. *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. London: Heinemann Educational Books, 1981.
- Bolton, Gavin. *Towards A Theory of Drama in Education*. Harlow: Longman Group Ltd., 1981.
- Clark, Lynn., Robert Colby, Jonathan Neelands, and Chris Vine. "New Trends in DIE/TIE Practice: Great Britain and the United States." American Alliance for Theatre & Education Conference. Boston, 7 Aug. 1993.
- Colby, Maisie. 時岡茂秀訳「劇をするもの皆おいで！」No. 28 少年演劇センター(1981)：14-29.
- Colby, Robert. and James Robinson. *Theatre Education Graduate Institute Emerson College Division of Continuing Education*. Boston: Emerson College, 1993.
- Courtney, Richard. *The Dramatic Curriculum*. New York: Drama Book Specialists, 1980.
- Davis, David., and Chris Lawrence, ed., *Gavin Bolton: Selected Writings*. London: Longman Group Ltd., 1986.
- Davis, Jed H. and Jane Evans. *Theatre, Children and Youth*. revised ed., New Orleans: Anchorage Press, Inc., 1987.
- Hall, Robin. 「イギリスにおける演劇教育(2)」富田真紀訳『世界の演劇教育に学ぶ』テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ18 日本演劇教育連盟編集 晩成書房(1988)：102-109.
- Hall, Robin. 「イギリスにおける演劇教育(3)」富田真紀訳『世界の演劇教育に学ぶ』テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ18 日本演劇教育連盟編集 晩成書房(1988)：110-114.
- Heathcote, Dorothy. *Three Looms Waiting*. BBC, 1971.
- 香川良成「イギリスにおけるドラマ教育」『喜劇悲劇』No. 506 早川書店(1983)：60-62.
- 香川良成「教育において果たす演劇の役割」『日本文学誌要』第48号 法政大學國文学會(1993)：63-71.
- Koste, Virginia Glasgow. *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans: Anchorage Press, 1978.
- McCaslin, Nellie., *Children and Drama*. 2nd ed., New York: Longman Inc., 1981.
- McGregor, Lynn., Maggie Tate, and Ken Robinson. *Learning through Drama: Report of the Schools Council Drama Teaching Project(10—16)*, London: Heineman Educational Books Ltd., 1980.
- 内木文英・浅利慶太・落合聰三郎・岡田陽・野村喬「座談会 学校教育と児童演劇」『テアトロ』No. 438 (1978)：136-153.
- 落合聰三郎「イギリスの演劇教育」『少年演劇』No. 28 少年演劇センター(1981)：2-10.
- 落合聰三郎「キッドグルック学校のドラマ教授細目」『少年演劇』No. 28 少年演劇センター(1981)：11-13.
- 岡田陽・落合聰三郎・葛岡雄治・谷口幸子・古沢良一・富田博之「座談会 クリエイティブ・ドラマ

小林 由利子

- ティックスとムーブメント—新しい演劇教育の潮流—『世界の演劇教育に学ぶ』テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ18 日本演劇教育連盟編集 晩成書房(1988)：115-128.
- Shmizu, Toyoko. "Drama in Britain: A Perspective form Japan." *London Drama* London: N.p., N.d.: 18-20.
- 清水豊子「イギリスの教育改革とドラマ教育のゆくえ」『演劇と教育』No. 392. 日本演劇教育連盟 晩成書房(1989)：70-75.
- 清水豊子「ドラマ教育の多様な側面」『演劇と教育』No. 393 日本演劇教育連盟 晩成書房(1989)：73-77.
- 清水豊子「現代社会とピーター・スレイド卿のパイオニア精神」No. 394 日本演劇教育連盟 晩成書房(1989)：54-57.
- 清水豊子「イギリスにおける演劇教育の歴史と現状」『日本演劇学会紀要』No. 29 日本演劇学会(1991)：37-45.
- 清水豊子「教科としての『ドラマ』と演劇研究」『演劇と教育』No. 395 日本演劇教育連盟 晩成書房(1989)：52-55.
- 清水豊子「初等・中等教育でのドラマの役割」『演劇と教育』No. 396 日本演劇教育連盟 晩成書房(1989)：190-193.
- Suffolk, Lynne. and Chris Vine. *Theatre in Education*. Pre. American Alliance for Theatre & Education Conference. Boston, 1-4 Aug. 1993.
- 富田博之『現代演劇教育論』晩成書房 1977.
- Warren, Kathleen. "Dorothy Heathcote, Drama and the Under-five," *The Work and Influence of Dorothy Heathcote*. Lancaster, 26-30 July, 1993.
- Warren, Kathleen. *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood*. Waverley: Macquarie University, 1992.