

保育者養成における演劇活動の意義

—朗読劇「Readers Theater」の実践に着目して—

The Significance of Theater Activities in The Training of childcare workers ～ Focusing on the practice of 「Readers Theater」 ～

佐藤 厚

SATO Atsushi

キーワード：朗読劇 自己表現 協働意識 自己肯定感

はじめに

演劇教育を提唱した英国のブライアン・ウェイはドラマによる表現教育の中で「ドラマの基本的定義は、『生き方の練習』（ブライアン・ウェイ 岡田陽／高橋美智訳（1977）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部 p.18）と述べている。こうしたドラマの定義づけがされていても、一般的に人は人前で自己表現することに対し「緊張」「羞恥心」等が働くことは否めないという。

（「ドラマとは何か」については本論に後述する。）しかし、養成校の学生たちにおいては、将来、子どもたちの前に立つこと、また、保護者への対応や保育現場において一社会人として堂々と振る舞える指導者になることは必須であろう。そこで、本論では本学学生たちの自己表現力の変容を明らかにする手がかりとして、朗読劇「Readers Theater」の演劇活動を行い、自己肯定感の高まりや他者との協働意識の向上を基軸に活動の意義について述べる。

1. 表現力を豊かにする表現活動

～表現活動の本質～

人は人前で自己表現することに少なからず「緊張」「羞恥心」があるように、学生たちにおいても自己表現することへの「恐れ」がある。それは、小学校から高校に至る過程で自己表現し

たことに他者からの評価が伴い、個人差はあるものの「恐れ」はさらに助長されてきたと思われる。将来、社会の中で主体的な発想や表現を求められることは当然であり、表現への「恐れ」を打破できるための手立てを施すべきと考える。そこで、朗読劇「Readers Theater」を通し、学生たちの「自己表現力への恐れ」を融解し、さらには、「自己表現力を豊かにする」ための表現活動について考察したい。

岡田は感性について「物事を感じ取る能力である。外からの刺激を内に受け入れる受動的な部分『感覚・感受性』と、外から受け入れた刺激に対して自ら反応しようとする部分『感情』に分けられる。」⁽¹⁾という。こうした感情がもととなり、話す、描く、作る、動くなどの方法による行動的な具現化・形象化が表現となるのである。また、岡田は「ブライアン・ウェイは『感覚とは気づくことである』といい、感覚を訓練するとは、気づくことを成長させることだという。漠然とした see (見る) ことを、しっかりと look (視る) ところまで、hear (聞く) から、よく listen (聴く) という状態にまで深く気づかせることが必要である。」⁽²⁾と述べている。そのためには、周囲の大人（親、教師など）が自らの感動を子どもたちに伝えることが必要であろう。とかく目に見える技術的な表現として「こう感じて、こう思い動きなさい」などと言ってしまいがちで、求められたことができないと、それが表現する際の「恐れ」につながってしまうのだ。学生たちには表現力を豊かにする中に、自身の感性とも向き合い、他者と感じた内容を互いに伝え合う「感性を共有する時」が必要なのである。

子どもの表現活動を考える時、岡田は「子どもの遊び体験と表現活動とは同じ領域のものとして考えたい。自発性、主体性、創意工夫性、協調性など遊びの特質は、そっくりそのまま表現活動に欠かせぬ特質である。(中略) 人々に賞賛され拍手喝采を受け、賞状やカップやメダルが目当てなのではなく、ただ無心に表現の世界に遊び、その場に居合わせた子どもたちと大人が心のうちに感じ取った確かな手応え、達成感、感動こそ価値ある表現活動の成果なのである。」⁽³⁾と述べている。保育現場に対峙し、子どもたちを保育するものとしては、子どもの表現の本質に迫るだけの授業（保育）を創り上げる力と子どもの探究心を動かす表現力が必要であろう。また、平山は、保育者が子どもたちにとって最も影響のある環境の一つであることを踏まえ、子どもとの関わりについて次のように述べている。「探求というより『探究』がふさわしい。探求とは、ある物事をあくまでも探し求めようとすることであり、その対象は何でもよい。それに対して探究は物事の真の姿を探って見極めることである。(中略) 子どもと環境のかかわりも、まさにそれと同じである。常に真剣である。試したり、工夫したり、まじめに取り組む。だから、うまくいけば大喜びするが、そうでなければ怒ったり、泣いたり、悔しがったり、本気で嘆く。かかわりは万全でなくてもよい。いつか休んだり、応援を頼んだり、しみじみ反省してもよい。子どもの人生は始まっていくらもたっていないからである。子どもの今はゴールではない。子どもは未来を生きる存在であり、効率や成果が重要ではない。むしろ重要な

は、未知や未熟なことに対して、知的好奇心をもって環境に正面から立ち向かう『探究心』である。」⁽⁴⁾と述べており、子どもたちが表現するものが、たとえ稚拙であろうとも、子ども自身の感性で受けとめたことを彼らなりの方法で表わしている真摯な表現であることに気づかなければならないのである。真摯な表現には、ガーヴェイのいう「ふるまいのルール (rules of behavior)」⁽⁵⁾があり、それは、ごっこ遊びなどを行う子どもたちにある一貫したルールである。子どもが砂場で直方体の積み木を車に見立てて走らせている姿がある。それが積み木であっても彼自身は運転手となって車を運転しているのである。その真剣なまなざしの高い精神性と探究心こそが真摯な表現なのである。その行動が、周囲の子どもたちにも伝播し、ともに運転手となって会話を交わす。その現場にいる保育者の子どもたちに対する寛容な姿勢が求められよう。

表現活動の構造を考える時、鶴見の「限界芸術 (marginal art) —芸術と生活が重なり合う広大な領域に存在し、芸術の専門家でない人々によってつくられ、そして享受される」⁽⁶⁾という概念を用いたい。鶴見は特定の専門家が優れた見識を持った鑑賞者を想定して作り上げた芸術作品を純粹芸術と呼び、専門家の手によって一般の人々に受け入れられるために作られた芸術作品を大衆芸術と呼び、普通の人々が日常生活の中で必要なごく普通のものをつくり出し、喜び楽しんで用いるような作品を限界芸術と呼んでいる。岡田は「子どもたちの日常の表現活動は、まさに限界芸術的であるべきである。」⁽⁷⁾としている。その表現活動は一瞬にして消えてしまうかもしれないが、子どもの心に深く刻み込まれるような表現体験であるべきである。また、表現することの結果を性急に求めるのではなく、感性の成長のように内的イメージを豊かに育て、自己表現することへの勇気や自信を育てるなどの過程中心へと意識の移行が求められるのであろう。

2. 幼児・児童の劇的表現活動

学生たちが劇的な表現活動を行うにあたり、子どもたちにとっての劇的な表現活動（劇あそびなど）の意義を振り返る。アメリカでは幼児・児童の劇的表現活動である「クリエイティブ・ドラマ」でジェラルディン・ブレイン・シックスが「何よりこれ（ドラマ）は演ずる子どもたちの活動であり、見せるものではない。個々の子どもが、グループの中でみんなと一緒に考え、動き、遊びながら即興的に劇をつくって自己表現することであり、楽しい集団活動なのである。」と記し、「それは子どもたち自身の成長を助ける経験であり、その表現はその子どもの成長度を示す目安であり、同時にその要求も示している。」⁽⁸⁾と明快な理念を示している。ブライアン・ウェイはドラマによる表現教育の中で「ここに『盲人とは何ですか』という質問があったとする。答えはきっと『盲人とは目の見えない人のことです』となるだろう。しかし、こんな答えも考えられはしないか。『目を閉じてごらん。ずーっとつぶったままでいるんだよ。この部屋の

出口を探してごらん』。初めの答えはまさしく正確な情報であり、知的満足を与えるものである。あとの答えは直接経験に訴え、知的理解を越えて、心と魂に触れるものである。これが端的に言ってドラマの役割である。」⁽⁹⁾と説いている。すなわち、「知的+感性的+身体的な全人的体験によって、ペーパーテストでは計れない真の人間的理解が生まれる」⁽¹⁰⁾のである。また、ウェイは混用してはいけない二つの活動として「演劇」と「ドラマ」の差異について言及している。

「一つは演劇 (theater) であり、一つはドラマ (drama) である。…中略…『演劇』は主として、俳優と観客間のコミュニケーションである。『ドラマ』は観ている人とのコミュニケーションは一切問題にせず、一人の参加者の経験である。だいたい、観ている人とのコミュニケーションを児童や若人に求めるのは無理な話である。コミュニケーションを強要すると、人為的になり、目的とした経験の真価をこわしてしまうことになる。」⁽¹¹⁾と。さらに、「ドラマの基本的定義は、『生き方の練習』とでもなるか。」⁽¹²⁾とも述べている。これは、岡田の以下の言葉と重なる。「子どもの表現活動に大人がかかわるということは、目先の表現技術を、あれこれ教え込むことではない。詩や劇や絵として表現するために、まず対象物の根幹にずばりと迫ることができるように触発し、内なるイメージを豊かに拓げて、自分の生き方とつなげ身近なものとしてとらえることができるように仕向けることなのである。」⁽¹³⁾つまり、劇あそびはクリエイティブ・ドラマの表現活動に包含されるものと考えられるのである。また、岡田は、劇あそびでは「大人が子どもに教えこんでやらせることでなく、子ども自身の創意工夫を大切にしたい。大人の問いかけによって子ども自身がイメージをつくり、それを勇気を持って外へ出してみる経験の繰り返しから表現することへの自信が生まれるのである。」⁽¹⁴⁾と述べ、あくまでも活動の主体は子どもたちであることを大切にしている。そして劇あそびはイメージ作りを大切にしていることから、「想像の遊びである」⁽¹⁵⁾とし、思考するだけでなく行動化してみても、全人的、体験的に深く知ることができるのである。劇あそびを体験的側面から考えると「物語や出来ごとの流れを内に受け入れイメージするだけでなく、行動として外へ表現してみることで、間接体験を直接体験へと近づけることができる。」という⁽¹⁶⁾。そして、子どもたちと劇あそびを活動するにあたって、指導者の役割は魅力的な仕掛け役であり、交通整理役であり、進行係であることが望ましい。指導者がドラマ中のある役になって子どもたちをドラマ世界に引き込むティーチャー・イン・ロールというドロシー・ヘスカットの方法論⁽¹⁷⁾がある。これは、子どもたちの興味関心をひきつけ、反応を引き出し、ドラマに緊迫感を与える。そして、子どもたちは自発的に活動することができ、ドラマに対する理解を深めることができるのである。ブライアン・ウェイの言う、ドラマが「生き方の練習」であるならば、子どもたちと活動する学生たちもまたドラマ (劇あそび) を体験しておくべきである。

以上の「表現活動の本質」「幼児・児童の劇的表現活動」の理論は、朗読劇「Readers Theater」の実践活動の共通意識とし、学生の自己表現することへの「恐れ」を緩和し、加えて「表現力

が豊かに培われる」ための手立てとなるであろう。

3. 朗読劇「Readers Theater」

岡田は「言葉」と「表現」の中で「言葉は人間の自己表現のための手段として特に重要なものである。」⁽¹⁸⁾と云い、「幼児に豊かな言葉を獲得させるためには親や教師自身がイメージを豊かに表現化することができ、かつ明瞭で正確な言葉が使えなければならない。(中略)このことを自覚して(指導者が)自ら言語表現能力の向上努力を怠ってはならない。」⁽¹⁹⁾と記している。昨今の学生たちの言語表現は「うざ」「やば」「きも」などに代表されるように短縮化された表現が多い。今やSNS(Social Network Service)の中で若者たちにはびこる言葉が日常会話にも反映されている。ゼミ活動で朗読劇「Readers Theater」(以下、朗読劇)を取り入れるのは、学生たちに正しい言語表現を教えるためだけのものではない。そもそも朗読劇の始まりは、1970年頃から、ニューヨーク市立大学のメルビン・ホワイト名誉教授やミズリー州立大学のレスリー・コーガー博士ら为先駆者として、サンディエゴ州立大学のウィリアム・アダムス教授らによって「Readers Theater」という表現の分野が開発された⁽²⁰⁾。ホワイト教授もアダムス教授も社会学者であり、人間関係学の具体的方法論として考案、実践されてきたのである。(演劇学のコーガー博士は人間関係学の主旨に副って演劇側からサポートされたものである。)アメリカでは、20世紀後半から「学校教育の場で口頭伝達の訓練を目的とし、あるいは歴史、科学、芸術への理解度を高める学習して、さらに図書館における読書指導として文学作品に体験的全人的に触れさせる方法として使われ、また、移民子弟の語学教育(バイリンガル)としても効果を上げている。」⁽²¹⁾のである。朗読劇がコミュニケーションの修練として人間関係学の中で考案されたねらいは、全人的総合表現にあったのではないかと思われる。

一般的に朗読劇と聞くと、いわゆる台本を朗読し、ナレーション的なものをイメージされがちであるが、本論で述べる朗読劇はスツール(丸椅子)に座った演者(キャスト)が存在し、セリフを語りつつわずかな動き(立つ・座る・回る・マイミング=無対象演技など)で表現する。左右両サイドのナレーター役が語りと視線で観客を誘導し劇全体をまとめる。朗読劇の定義として岡田は「文学を目に見えるように、耳に聞こえるように観客に伝えること」⁽²²⁾と言う。いわゆる写實的、具象的表現ではなく、観客が作品の世界を想像できるような視覚的表現…舞台上には作品に現れる具体的な大道具や小道具はなく、作品をイメージしやすくするための大小の箱、高低差のある舞台装置が存在する程度のものである。また、語り手が文学作品から感じ得た内容を音声表現によって豊かに伝えることである。朗読劇では、作品の世界観を観客に想像的に伝えるため、衣装もモノトーンであることが多い。また、身体を大きく動かすことも少ないので、視線の動きが重要となる。表現者はオフステージフォーカスと言われる視線の手法を用い、観客の中に相手役の存在を置いて語りかけ、聞くのである。観客は真正面を向いて

表現する者の顔がはっきり見えることから作品の登場人物の心理や状況を想像しやすくなる。それだけに、表現者は、内的な心象表現を深く吟味することが重要となる。保育の現場においても、表現者が保育者で観客が子どもたちとするならば、日常保育の中でも心に感じたことをしっかりと子どもたちの方向を見つめて伝えることが大切であろう。

学生たちは、朗読劇の表現方法を習得することで、感情の起伏による声の大きさをコントロールすることができ、明瞭な音声表現を読み聞かせや素話に応用することができる。しかし、技巧的な側面ばかりが先行してはならず、内面的な感受性を高めていくことも並行して行われるべきである。書かれた文字をただ音声化するというのではなく、書いた作者の意図や、登場人物の感情を感じ取って、それを体現することが大切なのである。また、学生たちが朗読劇の創作活動を通し、作り上げた作品、自身の頑張りや晴れの姿を子どもたちの前で披露することは、個人、また集団としても達成感や感動を味わうことにつながる。A.F.アリントン「教育におけるドラマは、創造的であると同時に、創造を解釈するものでなくてはならない」⁽²³⁾と述べ、座学では習得しにくいことが、実演することによって深い理解となる可能性がドラマ教育にあることを示唆している。さらに岡田は「人の心がよくわかり、それを想像する能力を高めるために演ずるのが演劇教育の目的なのである。」⁽²⁴⁾と述べている。朗読劇は造形表現、音楽表現、身体表現を多数取り入れられるものではないが、作品を創作していくうえで学生たち自身が、表現方法に工夫が必要と感じた場面では、上記の表現を効果的に取り入れている。それは「個人の独自性と、社会的な結合との調和」⁽²⁵⁾を達成する有効な手段と考えるからである。学生たちが、個々に考案したものを試行錯誤する中で、失敗しぶつかり合いながら協働的な創作活動を体験することは、やがて社会人としてそれぞれの分野や立場で物事や対人関係に対峙し、様々な苦難の場面に遭遇にした際にも役立てられる大切な経験となるであろう。

〈朗読劇実践の過程と留意点〉

朗読劇を演ずるにあたって、表現者（キャスト）は動きを伴うため台詞は暗記を要する。ナレーターは台本を手にはしているが、観客に対し視線を用いて劇中へ誘導するため、内容をほぼ暗記する必要がある。学生たちにおいては、当然ながら他の授業もあり毎日朗読劇の稽古ばかりではできないわけではない。こうした日々の状況下の中で集団として、また、個人としても創作活動を短期間で（本来創作活動は、じっくり時間をかけて行うことが望ましいのであるが…）効率よく継続するために下記の要領で稽古をする。

◎台本を「読む・記憶する・言葉の表現につなげる」

- I. 発声練習は基本的な「早口言葉」を楽しみながら行い、自身の得意不得意な部分に気づく。
- II. 黙読：作品全体を読む。文字どおりでは声を出さずに読むことだが、自身が子どもたちの

前で読んでいること（音読）を意識する。

Ⅲ. 音読：歩きながら音読する。自身の台詞のところはすれ違う近くの仲間（一人）に対し伝える。伝えられる人は自身の音読を歩み続けながら相手の言葉を受け入れる。場面の変化や、句読点では歩く方向を変える。

I. Ⅲ. では、脳科学の観点から、短期間に記憶力や情報の吸収力を高めるために、脳科学・海馬の研究の第一人者、池谷が述べている「脳がθ波（シータ波）優位の状態にあるとき、人間は記憶力や情報の吸収力が高まる。人は歩いている時にも記憶力や情報の吸収力を高めるθ波（シータ波）が、海馬から活発に出ている。いたってシンプル、簡単な行為がトリガーになっている。厳密には、『歩く』という動作がθ波（シータ波）を放出させているのではなく、歩くことによって『場所が変わる』という『環境の変化』が要因となっている。」⁽²⁶⁾の理論を用いた。楽しみながら行うことで、ここでもθ波（シータ波）が優位となり「できる、できない」等の緊張をほぐし、前向きに主体的に取り組むことができるのである。また、音読の際には対象者を決めることで、より本番の心理に近い状態（観客に伝えようとする意識と環境）を設定し実践活動の効率化を図る。Ⅱ. においては、学生たちがこれまでの実習などで、子どもたちの前で幾度となく絵本の読み聞かせや紙芝居の実践を行ってきたその経験値に訴え、黙読でありながらも実践的な経験をイメージ（映像化）しながら黙読する。これもまた、歩きながら行うことで、θ波（シータ波）を優位とさせる。

上記Ⅰ.～Ⅲ. の実践課程では、個人の音声表現力を高める技巧的な面と同時に作品の登場人物や伝えようとしている意図を汲み取るべく個人のイメージと他者のイメージを共有し合う。作品や登場人物に対する解釈におけるお互いの「疑問点・根拠への探求」について自身と他者の違いを認め合う機会を設け、身体を用いた実践活動の際に、内なる思いがその動きにつながるように感性を磨き続けることを並行して行わなければならない。感性は一人ひとり違いがあるのは当然で、お互いを認め合うには勇気も必要であり協働意識を高めるうえでも大切な過程と考える。

◎象徴的な身体の動き「マイミング」・「視線」

朗読劇では「台詞を語りつつわずかな動き（立つ・座る・回る・マイミング＝無対象演技などで表現する。」ことが主であり、見えないものが見えるように、いわば、観客の想像力に訴えるだけの表現力が求められる。岡田の言う「文学を目に見えるように、耳に聞こえるように観客に伝えること」は、小道具などを用いず簡素に語るように考えられがちだが、写実的なものがないだけに表現者は、内面に強くイメージした心の動きをもって、音声・身体（わずかな顔の向き、手の動き、指先、足の先）を表現しなければ観客に伝わらない。また、左右両サイドのナレーターが語り役となり、物語を語ると共に演者（キャスト）の動きや状況を視線で観

客を誘導し劇全体をまとめる。演者（キャスト）は登場人物そのものを表現する役割であることはもちろんのこと、劇中のナレーターは、物語の解説者であり演者であり劇の交通整理役でもある。前述の「幼児・児童の劇的表現活動」における指導者的役割と同様ともいえよう。

◎主体性と創造性

学生たちにとって朗読劇は初めての取り組みであり、台本を読み、動きや視線の手法習得から表現に至る過程では様々な、疑問・迷い・不安があるのは当然である。「読み方・立つ位置・視線の方向」に始まり、「他者との台詞や動きのタイミングの合わせ方」に対して、全て疑問形で問うのは自然である。そこで、指導側が全て答えるのは本旨に反することは言うまでもない。学生たち自身がまず行動（表現）し、自らがその語りや動き、視線の方向に疑問を持ち、工夫を凝らし幾度となく試行実践する。また、自身の表現と他者の表現とのずれや対立の経験を通し、決してどちらかに迎合するのではなく、双方にとって最善の表現を見出していく。自身のみが満足するのではなく、自身と他者（全体を含む）が活動に対し主体的に取り組みつつ、俯瞰した観点に立ち、より芸術性の高い創造的な表現を目指す意識こそが求められるのである。

まとめ

1～3. を通じ、朗読劇「Readers Theater」の取り組みについて、理論と実践方法を述べてきた。朗読劇は大道具や小道具は用いず、いたって簡素な舞台設定であり衣装などにも特別なこだわりはない。劇中に用いる音楽や効果音は場面に則したものがあれば演者（キャスト）や観客にとってより想像性を高められるであろう。しかし、あくまでも表現者の音声、一挙手一投足の表現に集中させることを第一義に考え、必要以上に用いることは避けたい。

朗読劇は台本を持ちながらの実践も可能であるので、一つの作品をナレーターと演者に分ける構成を行えば、舞台セットを作る労力や費用面での負担も少なく済み、「演劇表現を楽しむ」手がかりとして始めるには、いつでも、誰でも、どこでも実践できる手頃さがある。実際に教育・保育現場の先生方が学習発表会や保育発表会、園の行事等で行っているところもある。一見手頃に感じ取り組みやすいのだが、これまで述べてきた朗読劇の手法に対する意味や感性を磨く想像性を無くして取り組むべきではない。特にグループで取り組む場合、お互いの内面活動を共有理解しないまま行くと、それぞれは表現しているものの作品に対する全体のまとまりに欠け、表面的で味気ない表現となってしまう、観る者にとっても感動が薄くなるからである。

学生たちにとって一連の実践活動は、活動を行わない日常より多くの労苦を伴うであろう。しかし、この労苦を仲間と共に過ごした経験と自信が、「子どもたちの前に立つ時」の覚悟と勇氣、子どもたちに届く思いと豊かな自己表現力が培われる資質となるはずである。

筆者は今後も学生たちと、また、保育、教育に携わる方々と共に豊かな自己表現力を向上で

きる方法を研鑽していきたい。

【参考文献】

- ・岡田陽（2008）『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部
- ・ブライアン・ウェイ 岡田陽／高橋美智訳（1977）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部
- ・平山許江（2013）『領域研究の現在（環境）』萌文書林
- ・西村清和（2009）『遊びの現象学』勁草書房
- ・鶴見俊輔（1960）『芸術の発展』講座現代芸術第一巻
- ・キース・ジョンストン／三輪えり花 訳（2012）『IMPRO』而立書房
- ・高尾隆著（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
- ・A.F.Alington（1961）『Drama and Education』Bail Blackwell
- ・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
- ・池谷裕二（2011）『受験脳の作り方－脳科学で考える効率的学習法－』新潮文庫

【引用文献】

注)

- (1)(2) 岡田陽（2008）『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部 p. 51～53
- (3) 同上 p. 16～19
- (4) 平山許江（2013）『領域研究の現在（環境）』萌文書林 p. 121～122
- (5) 西村清和（2009）『遊びの現象学』勁草書房 p. 122
- (6) 鶴見俊輔（1960）『芸術の発展』講座現代芸術第一巻 p. 224～225
- (7) 岡田陽（2008）『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部 p. 18
- (8) 岡田陽（2008）『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部 p. 66～68
- (9) ブライアン・ウェイ 岡田陽／高橋美智訳（1977）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部 p. 13
- (10) 岡田陽（2008）『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部 p. 117
- (11)(12) ブライアン・ウェイ 岡田陽／高橋美智訳（1977）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部 p. 14～18

- (13) 岡田陽 (2008) 『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』 玉川大学出版部 p. 22
- (14) (15) 同上 p. 114～115
- (16) 同上 p. 119
- (17) 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 p. 58
- (18) 岡田陽 (2008) 『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』 玉川大学出版部 p. 78
- (19) 同上 p. 82
- (20)～(22) 同上 p. 158～164
- (23) A.F.Alington (1961) 『Drama and Education』 Bail Blackwell p. 10
- (24) 岡田陽 (2002) 『朗読劇台本集⑤』 玉川大学出版部 p. 18
- (25) 木村浩則・山田康彦・渡部淳・加藤修 (2012) 『人間と教育～アートが人間を変える (学校教育におけるアートの可能性)』 旬報社 p. 25
- (26) 池谷裕二 (2011) 『受験脳の作り方 -脳科学で考える効率的学習法-』 新潮文庫 p. 28