

Pedagogy（教授学）としてのドラマ教育の展望：教育心理学の観点から

Overview of drama education as pedagogy:

A critical review from the perspective of educational psychology

石川純子*

ISHIKAWA, Junko

研究
ノ
ー
ト

【要旨】 本研究は pedagogy（教授学）としてのドラマ教育の国内の展望を検討し、国内のドラマ教育に関連する研究及び実践の発展に寄与することを目的としている。ドラマ教育は国内において広がりを見せているもの未だ体系化がなされず、各実践家や研究者がその方法論を模索しているのが現状である。体系化を目指す第一歩として、本研究では現在の国内におけるドラマ教育が抱える課題を検討する。まず始めに現在、多くのドラマ教育の研究者・実践者が現在身を置く教育方法学におけるドラマ教育の位置付けをその歴史的背景をふまえ、考察した。更には教育方法学におけるドラマ教育の現在の状況を検討した。次に教育心理学の観点から、ヴィゴツキーやその潮流を汲む理論を考察し、社会文化的アプローチの観点に基づいて実践されているアメリカのドラマ研究を例とし、考察を行った。最後に、国内のドラマ教育実践が抱える課題となる点について考察を行った。教授方法論の探求は、教授と学習の無自覚な分別によるドラマ教育における即興性が失われることが危惧された。そこで、ドラマ教育を教育心理学的観点から捉えることで、デカルト的教育思想の枠にとらわれず、協働的に創造され、現実を再構成するものとしてのドラマ教育の発展が望まれるということが示唆された。

キーワード ドラマ教育、社会文化的アプローチ、pedagogy

はじめに

近年、演劇の手法を用いた教育が盛んに行われている。その有用性は様々な形で語られ、近年実践や研究が行われている。学芸会に端を発する日本の「演劇教育」は国内において独特の発展を遂げて来た（富田，1998）。富田によると、この演劇教育には「演劇で教育する」及び「演劇を教育する」という二つの考え方が存在する（日本演劇教育連盟，1988）。本稿では富田のいうところの前者についての考察を行う。国内において、この「演劇で教育する」実践の名称については多義に渡り使用されている（eg. 演劇教育、アブライド・ドラマ、ドラマ・イン・エデュケー

* 立教大学大学院文学研究科博士課程後期課程

ション、応用演劇)。このことから分かるように、「演劇で教育する」実践は広がりを見せつつも、その統一名称は未だ存在しない(熊谷, 2009)。「ドラマ教育」という言葉は『ドラマ教育入門』(小林ら, 2010)において、上述した富田のいう「演劇で教育する」と同義語として使用されている。このことから分かるように、国内においてはドラマ教育という語が一般的であると考えられる。混乱を防ぐ為、本研究においては演劇を使用した教育一般を「ドラマ教育」という名称で統一した。

上述したように、ドラマ教育には様々な形態が存在する。実践の形態そのものを分類することは本稿では行わない。なぜならその形態の境界性は非常にあいまいであり、その1つ1つを述べることは本稿の狙いではないからである。本稿の狙いは、その実践の研究にある。換言すると、国内のドラマ教育実践に関する研究を振り返り、その在り方を問い直すことを目的としている。故にここでは、ドラマ教育を実践している者(ファシリテーターと呼ばれる)に焦点を当てることにより、国内実践を大きく2つのカテゴリーに分類した。

①演劇関係者：演出家やアートマネジメント等に従事している者

②教育関係者：教師、教育関連の研究者

また、この2つのカテゴリーの実践者が連携して行うプロジェクトも存在する(cf. 富良野グループと連携した演劇的手法による教員養成課程の学生並びに現職教員のコミュニケーション能力育成プログラム開発、HATO Project など)。

以下に各実践の代表的な例を挙げる。下記の項目(目的、実践者、対象者、手法)を明確に持ち合わせているものを取り上げた。

①演劇関係者による実践例

タイトル：つくってつながる！多文化共生プロジェクト

美術工作ワークショップ×演劇ワークショップ

目的： 「国籍、性別、障害などの「違い」を持った可児市や周辺地域に住む様々な人々が、一つの舞台作品を作り上げる」「物語から舞台美術まで、まるごと手作り」の「演劇作品」を作る(参加者募集ポスターより)

日程： 2013年6月～8月

場所： 岐阜県可児市創造文化センター(ala)

主催者： (公財)可児市文化芸術振興財団
(平成25年文化庁劇場・音楽堂等活性化事業)

実践者： 森さゆ里氏(文学座・演出家)

対象者： 小学校4年生以上

手法： 俳優トレーニングの演劇メソッド

概要： 美術工作及び上記の演劇メソッドを通じ、参加者から出て来た物語を森氏が台本にし、その台本の上演に向けての演技の稽古を行う。

②教育関係者による実践例（渡辺，2017）

タイトル：「夢をカタチにしよう I have a dream」

目的： 「公民権運動を題材に、歴史的な文脈の中で言葉がもつ力を感じながら英語を学ぶ单元」を「小学校外国語活動の締めくくり」として活動とする。

日程： 2015年1月下旬

場所： 京都府の公立小学校

実践者： 藤原由香里氏（小学校教師）

対象者： 小学6年生

单元： 外国語活動（全8時間）

概要： 導入として『キング牧師の力づよい言葉』の絵本を紹介する。その後、演劇的手法を用いた身体活動を行う。

手法： 「静止画」（タブロ）の技法を使用したもの

（活動例）キング牧師が子どもの頃に遭遇したかもしれない静止場面（プール、水飲み場など）を小グループで作成。各グループが教室中に点在して静止場面を創る。藤原氏が各場面に、子どもの頃のキング牧師として周り、各グループが役の藤原氏に向かって「White only!」と拒否をする。このキング牧師役を児童も体験する。

以上のような実践はこれまでどのように研究されてきたのか。後述するようにこれまでの pedagogy（教授学）としてのドラマ教育は、従来型の教授の代替案として扱われ、その方法論の探求に焦点が当てられて来た。しかし、その方法論の基となるべき理論を考察したものは、限られており、その殆どがイギリス等のドラマ教育の理論の考察を検証したものである（cf. 小林，1998；佐野，2001など）。小林（2010a）は、ドラマ教育実践の研究手法について述べられた国内の文献はほぼ存在しないと述べている。また渡辺（2007）はドラマ教育の「理論的な考察の弱さ」を指摘している。このように、ドラマ教育実践の研究における理論的基盤ないし、枠組みは国内には存在しない。そこで本研究ではこれまでの pedagogy としてのドラマ教育の在り方を振り返り、教育心理学的観点からの pedagogy としてのドラマ教育理論の可能性を考察する。それにより国内におけるドラマ教育の更なる発展に寄与することを目指す。

1. 教育方法学におけるドラマ教育

佐藤（2013）は近代の日本の学校の特徴を5つ挙げている。①国家による教育内容の制定、②学級編成の導入、③一斉授業の普及、④新たな立身出世の手段としての教育、⑤教師養成の制度化である。教育方法学では③の「一斉授業の普及」におけるヘルバルト主義の方法論に代替する教授法としてのドラマ教育の可能性を考察したものが近年見られる（cf. 渡辺，2015；谷口，2016）。更には⑤の「教師養成の制度化」における教師教育におけるドラマ教育の有効性の考察も近年増加している（cf. 川島，2014）。

このことを如実に語っているのが、上述した書籍における小林（2010a）の一文である。小林

は冒頭において、日本におけるドラマ教育の現状を「教育現場において、演劇やドラマを導入してコミュニケーション力、表現力、想像力、創造力、感性、協調性、協働性、問題解決能力などを育成できないかという試みがなされてきている。また、教科科目を教える時に、ドラマや演劇を学習媒体として使用できないか、という実践も行われている」と述べている（小林, 2010a）。また小林はこの書籍の出版の目的をドラマ教育の実践・理論・方法論を提示し、それらを「どのように日本の教育現場に応用させていくかについて検討しようと考えた」と述べている（小林, 2010a）。換言すると、日本の学校教育の枠組みにおいてドラマ教育を考察すると述べているのである。小林は学校教育とそれ以外のドラマ教育について応用演劇とみなし、その枠組みにより名前を分別している様子も窺える（小林, 2010b）。本稿はこれを踏まえ、以下に教育方法学において国内のドラマ教育がどのように位置付けられてきたのかを、教育的背景に基づいて考察を行なう。

1-2. 授業研究として

『教育方法学研究ハンドブック』（2014）の中で佐藤は、教育方法学の研究領域をカリキュラム研究、教科教育研究、授業研究、学習・発達研究、教師研究の5つに分類している。同書において阿部は「授業づくり研究」を「新しい教育内容の設定や教材づくり」及び「学習集団の成長に即した授業展開の変更」としている。その中で、歴史的・社会的に変化し続けている社会に対応する為の「『増設』部分」に焦点を置き、考察している。そこで阿部は、2008年の学習指導要領の改訂における「学習拡大論」について言及している。これは、1998年の改訂において文部科学省が掲げた「いきる力の育成」に呼応したものである。つまり、1998年の改訂では総合的な学習の時間を設置し、その時間における課題を設けるのみであったが、2008年の改訂では総合的な学習の時間における課題のみならず、教科学習においてもより「総合的な『探求』」をすべきとしているのである。阿部は、このような流れの中において「従来の教師の指導性とは異なる『学びの企画化』能力が焦点化されてきた」としている。

川島（2014）は1996年以降、「生きる力」の育成として役者のアウトリーチとしてのドラマ教育が「子どもたちの表現力、コミュニケーション能力、創造性を高めることを目的に」行われてきたことを言及している。

渡部（2014）は上述の授業づくり研究における「学習ツールとしてのアクティビティ研究」に潮流を持つ研究として「ドラマワークの研究」を位置付けている。このような文脈においてドラマ教育研究は「授業づくり研究」における「学習ツールとしてのアクティビティ研究」として捉えられている。渡部によると、ドラマワーク研究における大きな流れの1つに「ドラマ技法研究」が存在する。そこではドラマの「技法」に焦点を当てつつ、その汎用性が学校教育の枠組みの中で検討されている。

またドラマ技法研究の1つとしてアクティブラーニングが存在する。具体的には、渡辺（2016）は「演劇的手法を用いた実践」をアクティブラーニングの1つと位置付け、その理論的考察を行っている。上記の流れを年代順に以下のように図にまとめた。

学習指導要領の改訂年	時代を象徴する教育の出来事や問題点	学習指導要領の変遷	ドラマ教育の主張
1998～1999年改訂 (平成10～11年)	科学技術の進歩と 経済の発展による国際化、 情報化社会の加速	総合的な学習の時間の設置 「生きる力」をはぐくむ 総合的な学習の時間の 課題設定 外国語活動の新設	表現力、 コミュニケーション能力、 創造性を高める学習ツール として (川島, 2014)
2008～2009年改訂 (平成20年)	脱つめこみ教育⇒ ゆとりのある教育活動の推進	学習拡大論 教科学習における 総合的な探究 (授業時間数の増加) 「生きる力」の育成	授業づくり研究における 学習ツールとして (渡部, 2014)
2017年改訂 (平成29年)	ゆとりか詰め込みかではなく 「学びの質」が焦点に	主体的・対話的で深い学び (アクティブラーニング)	主体的・対話的で深い 学びの学習ツールとして (渡辺, 2016)

図1. ドラマ教育の流れとその教育的背景

2. 教育心理学的観点からのドラマ教育の可能性

1920年代より、それまでの主流であった「二元論や現実主義のパラダイム（時代に共通な現実の枠組み）に対する根本的な批判が相次いだ」（Semprini, 1997）。それ以前に既に批判的立場からデカルト的教育を考察していたのがロシアの心理学者ヴィゴツキーである。彼は「人間科学としての心理学は、客観—主観の二元論にもとづくかぎり、発展は望めない」としている（cf. ヴィゴツキー, 1926）。したがって、ヴィゴツキーはそれまでの自然科学的方法論での人間研究ではない方法論を考察した（cf. ヴィゴツキー, 1926）。更にヴィゴツキーは、pedagogy(教授法)とは教授と学習は切り離すことができないものだとしている（ヴィゴツキー, 1926）。

ヴィゴツキーによるとその科学的方法論として、教育心理学とは「人間行動の変革の法則、およびその法則を習得する方法についての科学」であるという（ヴィゴツキー, 1926）。またヴィゴツキーは「教育的行為の基礎」に「刺激の知覚、その加工、応答行為のすべてがそろう反応の全過程」が必要だとしている（ヴィゴツキー, 1926）。更に「教師は、心理学的観点からいえば、教育社会環境の組織者であり、その環境と生徒との相互関係の調整者、管理者」と述べている（ヴィゴツキー, 1926）。

このヴィゴツキーの理論を応用してドラマ教育の理論化を試みた人物にGavin Boltonが挙げられる。彼は自身の著書*Towards a Theory of Drama in Education*の中で、ヴィゴツキーの著書*Plays: its role in development and evolution*のドラマ教育におけるヴィゴツキー理論の有用性を述べている（Bolton, 1979）。具体的には、make-believe play（ごっこ遊び）の中において「意味」を生成する過程、すなわち想像的空間の形成が思考の発達を促す可能性を示唆している（Bolton, 1979）。

また、1980年代以降にはヴィゴツキーの理論を応用した状況的学習論、活動理論や社会文化的アプローチが盛んに議論された（上野, 2012）。これらの理論では、学習は「個人による知識や技能の獲得に還元せずに、実践の絶えざる再構成の中で、コミュニティーのメンバーや人工物

との関係の系の形成として」捉えられるとしている（上野，2012）。ここで重要視されるのは、どのような教授を行うべきかではなく、学習者の視点からの実践のデザイン、つまり「学習環境のデザイン」である（上野，2012）。このように従来教育観であるデカルト的思想の教育枠組みを抜け出そうとするヴィゴツキー理論を軸として発展して来た流れを踏まえ、以下では社会文化的アプローチの観点から、ドラマ教育の理論研究の可能性を考察する。

社会文化的アプローチの観点で教育心理学的観点からのドラマ教育の可能性を考察している例を取り上げる上で、代表的な一人として発達心理学者ルイス・ホルツマンが挙げられる。彼女はニューヨーク・マンハッタン42丁目に劇場を持つ All Star Project の創設者の一人である。ここではプロジェクトに関わる全ての人々の発達を目指し様々な演劇活動が行われている。彼女らの活動はヴィゴツキーの「学習が先導する発達」をベースに置いている。ホルツマンはこの学習の形態をヴィゴツキーのいう最近接発達領域 (Zone of Proximal Development) の創造だとしている。ヴィゴツキーは、発達とは教育的な人間間（にんげんかん）での相互的なやりとりによって生成されるものであるとした。また、その発達は最初に「社会的カテゴリーとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する」としている（ヴィゴツキー，1930-1931）。石黒（2004）は「この2つの局面で示される精神発達水準の間でのパフォーマンスの差」がヴィゴツキーのいう最近接発達領域だとしている。ヴィゴツキーは個の発達に着目していたのに対し、ホルツマンはその発達は社会的文脈の中での「協働」で創造されると述べている（ホルツマン，2014）。彼女はヴィゴツキーが探求した方法論を「適用されるテクニックではなく、実践される方法論」としている (Newman & Holzman, 1993)。またこの方法論を「道具と結果の方法論（道具であると同時に結果 tool-and-result methodology）」と呼び、弁証法的であり、可変的であると主張している（ホルツマン，2014）。

石黒（2016）はこの道具と結果の方法論の分析方法として、行為主体である学習者の立場からの「エスノグラフィーの手法など、人類学的方法に学びながら、学習実践の多様性を描いていく」ことを提唱している。そこで石黒は、学習実践の法則性の考察に焦点を当てるのではなく、パフチンのジャンル (Bakhtin, 1986)、つまり学習実践のジャンルの考察を提唱している。この学習実践のジャンルとは、実践に埋め込まれ、常に作り替えられて行くものでありつつも、「人のふるまいには何らかの規則性」があるものだとしている。この何らかの規則性を明らかにすることが実践研究の課題だと述べている。

このように弁証法的な立場をとることによって、ドラマ教育はその場にいる全ての参加者によって常に作り替えられ続けていく協働的な実践として機能する。更にはその過程・方法・結果を参加者が考察・反省することにより、現実を再構成するものとしてドラマ教育実践が役割を果たすことができる可能性があると考えられる。

3. 日本におけるドラマ教育の課題

国内のドラマ教育の研究はこれまでに述べたように、方法論の観点から考察されることが多い。また、上述したようにその理論的な考察は、ほとんどなされてこなかった。そこにはどのような課題があるのであろうか。

中村（2001）は心身二元論を用いて近代の構造を明らかにしている。またその中で近代にお

ける「あそび」「まじめ」という二分法概念について考察を行っている。そこでは、精神と身体を二つの別の実体として捉え、それによって感情を徹底的に排した知的精神の活動である「まじめ」と、感情を含む身体的活動である演劇は「あそび」とされてきたとしている。この中村の「あそび」と「まじめ」という区分を行わないドラマ教育はある意味画期的な方法であるといえるであろう。しかし、中村のいう「演劇的知」に基づいたドラマ教育が、学校教育現場で実践されているというのは一種のねじれではないか。なぜなら、学校教育では、生徒は常に教師の思う「まじめ」の概念に基づいて振る舞うことが要求されている。ドラマの場において直接的な評価等のあるなしに関わらず、自ずと彼らは学校という場面においては教員によって評価される媒体なのであり、大人の考える「まじめ」に基づいた振る舞いが知らず知らずのうちにでも要求されているのである。竹内（1999）は「操作される物体としてあつかわれてきたからでは、他人のからだを操作すべき物体としてしか見ないであろう」としている。言い換えると、教師自身が操作される対象としての教育を受けてきた故に、学習者に対して操作を行うべき対象としての目線で捉えることになるということである。また、管理者である教師が、自身の知覚における「客観性」をあたかも自明のものとして扱うことによって無自覚の権威付けが生じる。それは結果として教授側にとっても学習者にとっても発達を阻害する方法として機能する恐れがある。なぜならば教授—学習という区分がある以上、どこかに責任の所在を求めるといふ本質主義的な在り方に留まってしまうからである。このように考えると、技術方法論としてのドラマ教育は、その技術のみが語られ、現在の一斉授業の仕組みと何ら変わらないものに結局は陥ってしまうのではないか。ホルツマンはこのような状況を「方法と結果は一方向であり、道具主義で二元論であり、ニューマンと私は、これを結果のための道具的方法論 (tool for result methodology)」とし、批判している (Newman & Holzman, 1993)。つまり、この結果とは自覚・無自覚に関わらず、その実践に関わる教師が求める結果のことであり、その「結果」を導くことができるような方法論を教師が探求することに陥る可能性を示唆しているのである。技術方法論の追求はその場・その瞬間の即興性 (improvisation) ではなく、その技法の有用性に目がいくようになり、もっとも重要な、即興性によるその場の再構築—発達が抜け落ちてしまいかねない。その場に応じて作り替えていかない固定されたものとしてみなす場合、ドラマ教育の鍵となる概念であり、最大の利点でもある「即興性」はその価値を失う。つまり、各自の意味の構成が協働的に行われ、各自の課題設定の観点から共時的に行われることがなくなるのである。学校教育での枠組みでの教師の目標設定と学習者のタスクが一致することはないのである。つまり技術方法論的立場をとる場合、なぜ教師の観点からみて、実践がうまくいかなかったのかの議論が展開する。その議論は次の実践に活かされるであろう。しかし、その次の実践においてその以前に議論されたことが適応される場合、既にその場においての即興性を失っていると言える。このことは、あたかも正解の型があるという客観主義の議論に立ち戻るのである。つまり、教師としての自分と参加者としての生徒という2元論に立ち返ってしまうのである。教師が対象を変化させるべき対象をして捉えるかぎり、技術方法論に偏重したドラマ教育の研究の発展は見込めない可能性がある。

結論

本稿では pedagogy (教授学) としての国内のドラマ教育を考察した。第一に教育方法学におけるドラマ教育の位置付けを検討し、授業研究及びアクティブラーニングとしてのドラマ教育を考察した。第二に、教育心理学の観点からドラマ教育の可能性の考察を行った。第三に、日本におけるドラマ教育の課題を検討した。技術方法論の探求は、そこでは教授と学習を分別するにより、従来のヘルバルト主義の技術方法論の代替案としてのみ機能する。そこで、ドラマ教育は教育心理学的観点から捉えることで、デカルト的教育思想の枠にとらわれず、協働的に創造され、現実を再構成するものとしての価値を持ったドラマ教育の発展が望まれるということが明らかとなった。上述したように、教育心理学的観点からドラマ教育の現在の方法論を見ると、どのような場面にでも汎用可能なドラマ教育の技術方法論が存在するということはありえないことが分かる。例えば、社会文化的アプローチからの視座において、演劇的手法の1つである即興(インプロ)が「上手く」できないという観点は存在しない。なぜならば、その即興ができないということはその集団において何を意味するのか、その文化背景を協働的に探求するという立場をとるからである。ここで、上記のバフチンのいうところのジャンル、つまりその集団における各自のふるまいの規則性の考察を行うことがドラマ教育実践の研究となるのではないであろうか。換言すると、教師が自身も参加者であり、作り替えられる存在として自覚して参加する場合において、その作り替えられて行く実践は発展可能性を秘めたものになるのではないか。今後は、この観点に基づいた考察を行っていく予定である。

引用文献

- 阿部好策・木村哲郎(2013).「シティズンシップの教育原理と実践の検討」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』.新潟大学教育学部, pp. 115-126
- 阿部好策(2014).「第5章 授業づくり研究 第1章 授業の設計・展開」日本教育方法学会編.『教育方法学研究ハンドブック』学文社,pp. 154-157
- 石黒広昭(2016).『子どもたちは教室で何を学ぶのか 教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版
- 石黒広昭編著(2004).『社会文化的アプローチの実際 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房
- 上野直樹(1998).「I章社会文化状況のコンセプト I-5学習 状況学習論尾観点から」茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介編.『状況と活動の心理学 コンセプト・方法・実践』新曜社
- 川島裕子(2014).「第1章 授業実践の文脈-教師・コミュニケーション・演劇-」『教師になる劇場 The Theatre of Becoming Teachers』北海道教育大学
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012).『学びを学ぶ』東京大学出版会
- 熊谷保宏(2009).『応用演劇の十年—概念史的検討』日本大学芸術学部紀要, pp. 45-56
- 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 創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化
- 小林由利子(2010a)「はじめに」『ドラマ教育入門 創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化
- 小林由利子(2010b)「第1章 ドラマ教育とは?」『ドラマ教育入門 創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化

- 佐藤学(2013).『教育方法学』 岩波書店
- 佐藤学(2014).「第3章 教育方法学の基礎概念」日本教育方法学会編.『アクティブ ラーニングの教育方法的検討』 図書文化, pp 28-33
- 佐野美奈(2001).「ボルトン, G.によるドラマ教育の理論的基礎について –ランガールの芸術論と子どもの遊び理論を中心に–」.『幼年教育研究年報』 第23巻, pp19-25
- Semprini, A. (1997). *Le Multiculturalisme*, Press Universitaires France. (邦訳: 三浦信孝・長谷川秀樹訳『多文化主義とは何か』 白水社, 2003年) pp. 81-85
- 竹内敏晴(1999).『教師のためのからだことば考』ちくま学芸文庫
- 竹内敏晴(2001).『思想する「からだ」』晶文社
- 谷口直隆(2010).「コミュニケーション教育における演劇的活動の意義と可能性: 目標と方法の対応という観点からの一考察」『国語教育思想研究』 2,11-20.
富田博之(1998).『日本演劇教育史』国土社
- 中村雄二郎(2001).『魔女ランダ考 演劇的知とはなにか』 岩波書店
- 日本演劇教育連盟編(1988).演劇教育実践シリーズ19巻「演劇教育の理論」 晩成書房
- Newman, F., & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Bahtin, M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press
- Bolton, Gavin. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman.
- 深澤広明(2004).「第1章 教育方法学の研究と課題 演劇の知」日本教育方法学会編.『現代教育方法事典』 図書文化
- ホルツマン, ルイス(2009). 茂呂雄二訳 (2014)『遊ぶヴィゴツキー』. 新曜社
- 吉本均(1982).『ドラマとしての授業の成立』 明治図書
- 渡辺貴裕(2007).「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義 –ドロシー・ヘスカット(Dorothy Heathcote)のドラマ教育実践の分析を通して–」日本教育方法学会紀要.『教育方法学研究』 第33巻, pp. 61-72
- 渡辺貴裕(2016).「身体と想像力を活用した学びを教師自らが体験しながら生み出す – 学びの空間研究会の取り組み」日本教育方法学会編.『教師の資質・能力を高める! アクティブ・ラーニングを超えている「研究する教師へ」 – 教師が学び合う「実践研究」の方法 – 第3章 学校を超えたつながりの中で研究する教師たち』 日本標準, pp. 118-129
- 渡辺貴裕(2017).「演劇的手法を用いた「深い」学習とはどういうものか – G. ボルトンの「理解のためのドラマ」論をもとに –」日本教育方法学会編.『アクティブラーニングの教育方法的検討』 図書文化, pp. 99-112
- 渡部淳(2014).「第5章 授業づくり研究 第2章 学習活動・アクティビティ」日本教育方法学会編.『教育方法学研究ハンドブック』 学文社, pp. 159-161
- ヴィゴツキー, Л. с. (1930-31). 柴田義松訳 (1970)『精神発達の理論』. 明治図書
- ヴィゴツキー, Л. с. (1926). 柴田義松・宮坂瑠子訳 (2010)『教育心理学講義』. 明治図書