View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE

[論文]

幼児教育における「劇つくり」に関する基礎的研究（１）

柴田詠子

［キーワード：劇つくり　劇遊び　ごっこ遊び　生活発表会］

はじめに

幼児教育における「劇つくり」は、領域「表現」に内容「（８）自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」[1)] という文言に該当する活動であり、身体的な表現の他にも、音楽や造形、文学などの表現が融合した活動である。また、その形成プロセスを通じて、子ども達の人格発達に影響を及ぼす重要な活動の一つである。

この「劇つくり」の活動の成果を発表する場として、「生活発表会」がある。「生活発表会」とは、日常保育での「あそび」を通して幼児の成長した姿を保護者に発表する場であるが、実際の現場では、保護者に発表するプレッシャーから「作品」の完成度の高さに保育者の意識が向かいがちになってしまうという問題点がある。本来、領域「表現」で重視されるべきである「ごっこ遊び」や「劇遊び」などの「あそび」の過程や体験よりも「作品」の完成が目的になってしまう背景として、領域「表現」に関して、保育者が持つイメージや認識が本来の意図から乖離してしまっていることも原因の一つである考えられる。

この問題点に着目した研究として「生活発表会」にむけた形成プロセスとしての「劇つくり」[2)] の指導に関する実践研究が近年行われている[3)]。これらの先行研究の中では、子ども達が主体的に活動に取り組めるように、保育者と子ども達、参加する子ども同士で、協働してつくりあげることが重要であると論じられている。保育者が一方的にリードするのではなく、子ども達との対話を通して、イメージを共有できるような環境づくり

が必要であり、「劇つくり」が日常保育の延長線上の活動であることがわかる。

「劇つくり」の活動の過程の中で､「人間関係」の構築が行われており、さらに、その他の領域（「健康」「環境」「言葉」）にも影響を及ぼしているのではないか、という観点から検討していく必要がある。日常保育の「あそび」がどのように「劇つくり」へと発展していくかを観察することで、幼児が保育者や他の子どもたちとどのように人間関係を築き、身体感覚、言語感覚がどのように発達していくかを捉えることができるのではないだろうか。

本研究の目的は、幼児教育における「劇つくり」のあり方について教育学的視点から検討することである。研究は次のように３段階に分ける。まず先行研究を整理した上で、領域「表現」の概念、「生活発表会」の位置づけを確認し、日常生活の「あそび」から「劇つくり」への発展過程をまとめる。そもそも、日常保育の活動の中でこれらの過程がどのように組み込まれていくのか、ということを明らかにするため、実際に保育現場の観察と保育者のインタビューから「劇つくり」の過程と他領域（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」）との関連性を考察し、幼児教育の中で求められる「劇つくり」の意義について検討していく。

本稿では、まず最初の段階として、日常保育の中の「ごっこ遊び」､「劇遊び」から「劇つくり」への発展過程についてまとめていく。

1. 保育内容領域「表現」の概念について

1989（平成元）年に幼稚園教育要領改訂により、幼稚園の教育課程が５領域の保育内容（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）になった。従来の「絵画制作」「音楽リズム」の２領域が、幼児の感性を育むこと、幼児が主体的に表現活動を楽しむことに重点を置いた領域「表現」に改編された。この領域「表現」の目的は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊

かにする」ことであり、「（１）いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。（２）感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。（３）生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」[4]ことをねらいとして示されている。

この平成元年の領域の再編成を受けて、「表現」についての概念検討が行われている。無藤ら（2007）は、表現（expression）とその対義にある印象（impression）の関係について、「表現とは、英語で expression という。Ex- というのは『外へ』という意味をもち、press は『押す』なので、つまり、内側にあるものを外へ押し出すという意味が奥にある。それとは反対に、『内側へ（In-)』押すという意味の impression という英語もある。」[5]と述べている。この「表現」と「印象」の関係性は、領域「表現」で示されているねらいからも読み取ることができる。上記の（１）に書かれてある豊かな感性を育むには日常生活や自然現象から「印象」を受けることで感性が形成されるという動きがあり、（２）･（３）では、その受けた「印象」を「表現」としてアウトプットしていくという動きに繋がると考えられる。

また、平田ら（2010）は、「ねえ、聞いて」「見て」などの日常の中での意思の表明である「表」と内的な変化が無意識のうちに現れてしまう「現」の組み合わせであると考え、「現」に関しては、具体的に「『現』は子どもの内面そのもので、それに近くにいる保育者が感じ取ることが基本であることから、音や声、描線の強弱、指先から身体すべての動きまでの微妙な変化に気づき反応できることが重要になります。」[6]と述べている。幼児はまだ言語感覚、身体感覚が発達途中の段階にあるため、日常生活における保育者とのコミュニケーションの中で表現力が育まれていくことがわかる。

この「表現」を含む新しい５領域の考え方に関して、平田ら（2010）は、「５領域は、幼児の発達をとらえる視点であり、幼稚園修了までに育つことが期待される『心情・意欲・態度』からなり、各領域の内容はねらいを達成するために指導する事項として位置づけられ、内容は領域ごとに特定の活動として取り出して行うのではなく、環境を通して教育のもと、遊び

を中心とする具体的な活動を通して総合的に指導されることが明記されました。」[7] と述べている。

平成元年の再編成以前は、1956（昭和 31）年に規定された「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画制作」「音楽リズム」の６領域で、小学校の教科のように領域別の指導が行われていた。新要領の「表現」に該当する部分は「絵画制作」「音楽リズム」であり、絵画の制作や、歌や合奏などの具体的な活動が行われていたため、平田ら（2010）は旧要領と新要領における「表現観」[8] が大きく異なっていることを指摘している。

この「表現観」の違いから、保育者養成課程の現場で起こっている問題がある。栗原（1998）は「旧来の『幼稚園教育要領』（昭和 39 年度施行）では、『音楽リズム』や『絵画制作』のように、幼児の具体的な活動領域について示された旧要領から、幼児の主体的な行為そのものを領域設定の根拠としている点で、大きなとらえ方の変革をせまられたものがこの領域である」[9] とし、また、「新しい教育要領が変わっても、養成校の側では、保育内容の領域『表現』に限っては、２つに分けて『音楽的表現』『造形的表現』などという授業科目を立てているのである。そこに保育内容領域『表現』の一本化に対する障壁が見えてくるのである。」[10] と指摘し、保育者養成課程における保育内容領域「表現」の概念の検討を行っている。保育者養成校では旧要領のカリキュラムのまま「表現」に関する教授が行われているため、幼児教育の現場での「表現」と保育者を目指している学生がもつ「表現」のイメージに乖離が生じているということを指摘している。また、「『表現』という言葉には名詞としての表現と動詞としての表現というように、その機能面からみると２つの機能がみられた。（中略）つまり表現という行為そのものと、その行為によって創り出されたものあるいは表されたものということである」[11] とし、「表現」という言葉の持つ二層性とその概念の二極化を示し、「幼児の『内なるもの』を外に向けて出すことが最初にあることになろう。そしてそれを『伝えよう』とすることも必要ということである。つまり、できあがるべき何か、つまり『作品』のようなものが最初にあるのではなく、幼児の生活の中で感じたり、考え

たりすることがまずあるのだということである。」[12] と、幼児の表現活動においては、作品主義・結果主義（成果や作品作りが目的になってしまっていること）に陥るのではなく、過程に着目した幼児理解の必要性を述べている。

「劇つくり」の場合も、最終的に「作品」として発表する場とがあり、その一つとして「生活発表会」という行事がある。この「生活発表会」に関しても同様で、毎年決まった時期に「作品」として完成度の高いものを保護者に発表することが保育者の目的となってしまうという問題点がある。では、そもそも「生活発表会」とはどのようなねらいがある行事であるのか、ということについて確認しておく必要がある。次は、「生活発表会」の位置づけについて考察していく。

２.「生活発表会」の位置づけ

幼児教育の現場では、「生活発表会」、またはそれに準じた発表会が年間行事に組み込まれており、日常生活での「あそび」の成果や子ども達の成長した姿を保護者に発表する場として位置づけられている。

かつて「生活発表会」に該当する行事は「お遊戯会」と呼ばれていた。「生活発表会」という名称になったのは、1964（昭和 39）年の幼稚園教育要領改訂以降である [13]。田中ら（2004）のによると、幼児教育の中で「お遊戯会」という名称の行事は、大正 10（1921）年から昭和５年の間に確立していたとされる [14]。「お遊戯会」では、どのような発表が行われていたのであろうか。また、「生活発表会」に改称したことについて、どのような経緯があったのであろうか。樋口（1961）は 1961（昭和 37）年の雑誌『幼児の教育』内の記事「お遊戯会のあり方：幼児の実態からみて考えられるもの」の中で、当時の「お遊戯会」が抱えていた問題点について、以下のような指摘をしている。

現在、お遊戯会はこれほど園にとっても負担の多い行事でありなが

ら、保育のカリキュラムに組んでいる園は殆どない。すなわちお遊戯会は、子どもたちの毎日の生活とは別の行事としてとりあつかわれているのである。この特別な行事の準備のために、一か月以上にもおよぶ練習は、彼らの毎日の保育生活の上に二重にかぶさり、しかもそれがその生活とかけ離れた内容であると考えたとき、子ども達に与える負担はあまりにも大きすぎると思われる。[15)]

当時の「お遊戯会」は園内のホールではなく、市の中心部にある公会堂を借りて盛大に開催され、発表内容も日本舞踊のレパートリーが独舞で演じられていた[16)]。そのために、保育士は各地で開催される舞踊講習会で振付を習い、個人指導の型で園児に指導をしていた。その指導はだいたい一か月くらい前から始められ、発表数日前になると夕方遅くまで練習をし、子どもたちにとってはかなりの負担になっていたようである。

このような「お遊戯会」のあり方の背景に、樋口（1961）は、「会のあり方をゆがめるもの」として、地域の無理解や、母親の盲目愛などが原因であるとあげている。当時の「お遊戯会」は子どもの晴れ舞台であり、他に負けてはならないと、お人形のような化粧や新しい着物を準備するなど、保護者たちの競争があった。また、幼稚園側も園児獲得のために、そのような保護者たちの気分を損ねないよう、「お遊戯会」を盛大に行っていた[17)]。このように、1960 年代に行われていた「お遊戯会」は、幼児の日常生活からかけ離れた行事であった。また、樋口（1961）は「望ましいお遊戯会のあり方」として、「保育の流れの中の生活発表会」[18)] という言葉で表しており、この時すでに「生活発表会」という言葉が存在していたことが読み取れる。

「生活発表会」のような年間行事における幼児たちの発表の場について、現在ではどのように考えられているのであろうか。無藤ら（2007）は「行事を中心に毎年大体同じ時期に、同じ活動を展開するような固定的な年間計画では、子どもたちの生き生きとした表現は生み出されない。今、目の前にいる子どもと日々生活を共にしながら、子どもたちの興味・関心

の様子をとらえ、何をすることを楽しんでいるか、毎日の生活から生まれるいわば『旬の活動』を取り入れ、年間計画を見直し、修正していくことこそが重要なのである。」[19] と述べている。「お遊戯会」とは異なり、「生活発表会」は日常保育の延長線上の行事であることがわかる。実際には、行事は年度の初めに決定しており、年間計画を修正する保育現場は殆どないため、限られた時間の中で幼児たちの発表の場を作るためには、日頃から「生活発表会」の位置づけを保育者が認識する必要がある。

若尾（2017）は「生活発表会は、日常の保育の集大成であり、幼児の生活に即した体験が求められているが、見栄えが重視されがちで、保育者中心の指導になりがちなのである。」[20] と指摘し、生活発表会の形成プロセスについて、幼稚園教諭のインタビュー調査から分析した。その中から「全体として、教師は、発表会を単体として考えるのではなく、それまでの生活や遊びからのつながりを持たせようという意図を持って取り組んでおり、普段から様々な経験ができるように配慮しており、それらの経験が発表会において発揮されるように意図していることが明らかになった。」[21] と、「生活発表会」の位置づけと幼児が主体的な活動できるような指導や環境構成について示した。つまり、「生活発表会」への取り組みのあり方としては、保育者が日頃から意識して、子どもたちが自主的に活動しやすい環境をつくり、日常の保育で行われている「あそび」を「作品」に発展させる働きかけを行っていく必要性があると考えられる。

３．「ごっこ遊び」、「劇遊び」から「劇つくり」へ

ここまで、領域「表現」や「生活発表会」の位置づけを確認してきたが、日常保育の「あそび」から「作品」へどのように発展させていくのか、という問題について述べていく。いくつかの先行研究から、「ごっこ遊び」、「劇遊び」、「劇つくり」というように取り組みの段階がわかれていることがわかる。ここでは、先行研究を参照して、それぞれの段階がどのように関連性をもっているか、考察していく。

遠藤ら（2009）は「『劇つくり』とは、劇を構成することを主眼として劇を構想にそって子どもの表現を導くこととしている、上演するまでの期間に、子どもの状況を何度も考えなおしを行うプロセスのことをさしてこう呼んでいる。」と述べている。この「劇つくり」はすでに「生活発表会」のような発表の場が意識された活動であり、その前段階として、日常保育での「ごっこ遊び」や「劇遊び」が存在している。

「ごっこ遊び」と「劇遊び」の相違点について、古市（1996）は、「日常の遊びでは、ごっこ遊びがあり、さらに発展的延長ともいえる劇遊びがある。これは身体表現の側面の中で、日常保育との関連で考えられる『ごっこ遊びの発展』の側面である。ごっこ遊びの虚構の部分で、『うそっこ世界』を楽しむ」表現が多くなり、ある一つの枠の中で展開すると劇やミュージカルに発展する。」[22] と、「ごっご遊び」から「劇遊び」への発展の側面について示している。

花輪（2009）は、「ごっこ遊び」を「ままごとやお店屋さんごっこ、そしてヒーローごっこにいたるまでレパートリーは幅広く、彼らが自分、そして、今の願望をぶちあてる」[23] ものとし、その発展として「構造的に見通しと目的をあわせもったものが『劇あそび』である」と位置付けている。「ごっこ遊び」の特性としては、「幼少期、大概の子供たちは“ごっこ”という漠然としたフレームの中で、自己実現を果たそうと、想像の場に心をおき、忽然と別人格になりかわり、必要と思われるアイテム（条件や状況など）をかき集めようとする。作ったり、奏でたり、歌ったり、扮したり、演じたりとするといったことは、まさにそのための方法であり、作業なのであろう。したがって、それらは切り離されたところに置いておかれるものでなく、言うならば融合されていなければならないはずである。」[24] とし、領域を超えた融合的な活動として「ごっこ遊び」を位置付けている。ここで押さえておきたい点は、「ごっこ遊び」はあくまでフレームの中で自己実現（大人への同一視）を果たすということに満足感を感じているのであり、第三者（観客）の存在は意識されていないということである。

また、花輪（2009）は、イギリスの演劇教育家、ブライアン・ウェイの

いう「ドラマ」[25] は観ている人とのコミュニケーションよりも参加者自身の体験であるという特性が「ごっこ遊び」から発展した「劇遊び」であると述べている。観客との関係性については、山本（2012）も、「劇遊び」を「特に第三者に向けての発表を前提としない、その過程部分を楽しむことを目的」[26] として、実践研究を行っているが、遠藤ら（2009）は「劇遊び」を「主体的に活動を展開させる遊びを土台として長期にわたる活動となりうる。また、保護者前で発表するというその性質から、保育者同士、保育者と園児、園児たち、保護者と保育者、保護者と園児などの多様な人間関係において協働的な行為の発達が期待される保育である。」[27] と述べている。遠藤らの意見は、「観客（保護者）との関係性」という点においては、花輪や山本の解釈と異なっているが、「劇遊び」の段階では、「ごっこ遊び」における幼児個人における自己実現から、周りの仲間との協働的な活動に発展していることがわかる。

また、藤野ら（2004）は、エリコニン（El'konin,D.B）による「ごっこ遊びの諸段階」をもとに、「ごっこ遊び」のなかに「劇遊び」が含まれているとし、「劇遊び」について以下のように考察している。

> ふり遊びと役割遊びは、それぞれの象徴化の対象は異なるが、両者とも活動の動機が過程自体であるという点では共通している。たとえば、木の棒を使って食べるふりをしている子供は、そのように行為することそのものを楽しんでいるし、お店屋さんの子どもは、お店屋さんらしくふるまってお客さんとやり取りすることそのものを楽しんでいる。だが、劇遊びではふり行為や役割上のやりとりを楽しむと同時に、プロット遵守や劇としての出来栄えにも意識が向けられるようになる。つまり、劇遊びの活動の動機は、過程自体を動機とするまでのごっこ遊びとは異なり、産物としての作品を意識しながら現在の過程に協働的に取り組むことへ移行する。[28]

藤野ら（2004）は「観客」を発表会における実在の「観客」と「自分た

ちの展開するやりとりを第三者の視点から『見られる』ものとして意識する」[29] 機能的な意味での「観客」として捉えており、「作品」の出来栄えを目標に活動が進められることを「劇遊び」の独自性としている。つまり、「劇遊び」の段階で「作品」への意識が向いてくることで、保育者や仲間との関係性が生まれることを指摘している。日常保育の中での「ごっこ遊び」では、幼児が自発的に毎回違うフレームで即興的に展開されているが、「劇遊び」では、プロットを持つ同一フレームの中で仲間と共通のイメージを持ち、ストーリーの展開や台詞、動きなどを決めて「作品」と成立するように、長期的に継続して展開されるようになる。

以上の見解をまとめていくと、「ごっこ遊び」、「劇遊び」、「劇つくり」それぞれの特性は【表１】のようになる。

【表１】「ごっこ遊び」、「劇遊び」、「劇つくり」の特徴

ごっこ遊び	劇遊び	劇つくり
・自発的、主体的 ・即興的 ・毎回違うフレーム ・観客の存在は意識せず、その過程を楽しむ。	・協働的（保育者の介在） ・継続的 ・同一のフレーム（プロットがある） ・遊びの過程を楽しむことに重点を置き、第三者の視点を意識する。	・協働的（保育者、保護者の介在） ・継続的 ・同一のフレーム（プロットがある） ・発表の場を想定し、観客の存在を意識する。

「劇遊び」と「劇つくり」の特性にそれほど相違点はなく、「劇つくり」の過程の中に「劇遊び」が内包されていると捉えることができる。また、「ごっこ遊び」と「劇遊び」の特性はかなり異なり、直線的に発展することは難しいと考えられる。ただ、古市（1996）が指摘する「虚構の世界を楽しむ」、という共通点を持っているので、日常保育の中で「ごっこ遊び」の充実をはかることが「劇遊び」への発展につながるのではないだろうかと推測する。

４．今後の課題

ここまでは、先行研究を参照して日常保育の中の「あそび」と「作品」の関連性について述べてきた。まず、「ごっこ遊び」、「劇遊び」、「劇つくり」それぞれの段階の特性を明らかにすることができたが、本稿では「ごっこ遊び」から「劇遊び」への発展過程を明らかにすることができなかった。

以上を踏まえて、「ごっこ遊び」から「劇遊び」へと発展する可能性としてどのような契機が考えられるか、実際に保育現場での観察から、引き続き検討していきたい。

注

１）全国保育士会編（2017）『全社協ブックレット③平成30年度改正施行～平成29年３月31日告示～保育保育指針　幼保連携認定こども園教育・保育要領　幼稚園教育要領』社会福祉法人全国社会福祉協議会，119頁「幼稚園教育要領第２章　ねらい及び内容」参照。

２）日常保育の中で行われる「劇遊び」と区別して、「劇つくり」とは、「生活発表会」など発表の場に向けた活動である。

３）「劇つくり」の過程についての実践研究として、遠藤ら（2009）、利根川（2016)がある。

４）全国保育士会編（2017）『全社協ブックレット③平成30年度改正施行～平成29年３月31日告示～保育保育指針　幼保連携認定こども園教育・保育要領　幼稚園教育要領』社会福祉法人全国社会福祉協議会，119頁「幼稚園教育要領第２章　ねらい及び内容」参照。

５）無藤隆　監修（2007）『事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現」』萌文書林，　37頁参照。

６）平田智久，小林紀子，砂上史子（2010）『最新保育講座⑪保育内容「表現」』ミネルヴァ書房，６-７頁参照。

７）同上，25頁参照。

８）同上，25頁参照。

９）栗原泰子（1998）「幼稚園教育における『表現』概念の検討」『川村学園女子大学研究紀要』9 (2)，86頁参照。
10）同上，86頁参照。
11）同上，91頁参照。
12）同上，89頁参照。
13）遠藤晶，江原千恵，松山由美子，内藤真希（2009）「幼児の『表現する過程』を大切にした劇つくりの実際」『武庫川女子大紀要（人文・社会学科）』57，24頁参照。
14）田中芙美子，戸田雅美（2004）「雑誌『幼児の教育』にみる『お遊戯会』論」『日本保育学会大会発表論文集』57, 44頁参照。
15）樋口三紀子（1961）「お遊戯会のあり方：幼児の実態からみて考えられるもの」『幼児教育』60（12），17頁参照。
16）当時は、「桜井の別れ」「川中の島」「荒城の月」などが盛んに演じられていたとされている。
17）前掲樋口「お遊戯会のあり方：幼児の実態からみて考えられるもの」20頁参照。
18）同上，18頁参照。
19）前掲無藤『事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現」』55頁参照。
20）若尾良徳（2017）「幼稚園における生活発表会の形成プロセスにみられる指導の実践―幼稚園教諭の語りを通して―」『日本体育大学紀要』47（1），24頁
21）同上，33頁
22）古市久子（1996）「幼児の身体表現活動における諸側面についての一考察」『エディケア』16，19-20頁参照。
23）花輪充（2009）「本学保育科・児童学科における幼児の表現活動に関する授業プログラムの研究“総合的表現活動”としての取り組み」『東京家政大学研究紀要』50（1），22頁
24）同上，23頁参照。
25）ブラウアン・ウエイ『ドラマによる表現教育』より。「『演劇（theater）』は主として、俳優と観客間のコミュニケーションであり、『ドラマ（drama）』は観ている人とのコミュニケーションは一斉問題にせず、１人の参加者の体験である。」
26）山本直樹（2012）「『三びきのやぎのがらがらどん』の絵本に基づく劇遊び実践の再考察―多様な先行事例との比較を通して―」『立教女学院短期大学紀

要』44，54頁参照。

27）遠藤晶，江原千恵，松山由美子，内藤真希（2009）「幼児の『表現する過程』を大切にした劇つくりの実際」『武庫川女子大紀要（人文・社会学科）』57，29頁参照。

28）藤野友紀，成田美貴，世古由美，宮串尚江（2004）「保育における劇遊び導入の発達的意義」『北海道大学大学院研究科紀要』93，54参照。

29）同上，55頁参照。

参考文献

樋口三紀子（1961）「お遊戯会のあり方：幼児の実態からみて考えられるもの」『幼児教育』60（12），pp. 16-20

樋口三紀子（1962）「お遊戯会のあり方（二）：幼児の実態からみて考えられるもの」『幼児教育』61（1），pp. 37-42

樋口三紀子（1962）「お遊戯会のあり方（三）：幼児の実態からみて考えられるもの」『幼児教育』61（2），pp. 30-35

寺谷幸子（1982）「劇遊びにおけるこどもの演技の構造」『大阪教育大学幼児教育学研究』３，pp. 35-54

古市久子（1996）「幼児の身体表現活動における諸側面についての一考察」『エディケア』16，pp. 19-25

栗原泰子（1998）「幼稚園教育における『表現』概念の検討」『川村学園女子大学研究紀要』9（2），pp. 85-94

佐野美奈（2002）「幼児のドラマティック・プレイを統制する教育的要素について」『幼児教育年報』第24集，pp. 49-56

田中芙美子，戸田雅美（2004）「雑誌『幼児の教育』にみる『お遊戯会』論」『日本保育学会大会発表論文集』57，pp. 44-45

藤野友紀，成田美貴，世古由美，宮串尚江（2004）「保育における劇遊び導入の発達的意義」『北海道大学大学院研究科紀要』93，pp. 53-79

花輪充（2009）「本学保育科・児童学科における幼児の表現活動に関する授業プログラムの研究“総合的表現活動”としての取り組み」『東京家政大学研究紀要』第50集（1），pp. 19-29

遠藤晶，江原千恵，松山由美子，内藤真希（2009）「幼児の『表現する過程』を大切にした劇つくりの実際」『武庫川女子大紀要（人文・社会学科）』57，pp. 27-34

山本直樹（2012）「『三びきのやぎのがらがらどん』の絵本に基づく劇遊び実践の再考察―多様な先行事例との比較を通して―」『立教女学院短期大学紀要』第44号，pp. 53-64
利根川彰博（2016）「共同的な活動としての『劇づくり』における対話―幼稚園５歳児クラスの劇『エルマーの冒険』の事例検討―」『保育学研究』第54巻，pp. 49-60
佐野美奈（2017）「劇化理論に依拠した幼児期の総合的指導の再検討」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第７巻，pp. 155-164
若尾良徳（2017）「幼稚園における生活発表会の形成プロセスにみられる指導の実践―幼稚園教諭の語りを通して―」『日本体育大学紀要』47（1），pp27-34
無藤隆　監修（2007）『事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現」』萌文書林
平田智久・小林紀子・砂上史子（2010）『最新保育講座⑪保育内容「表現」』ミネルヴァ書房