

教授学における多視点性(Mehrperspektivität)について —演劇論からの認識論的考察—

石 村 秀 登

はじめに

ドイツの教授学においては、1970年代、ギール (K.Giel) やヒラー (G.G.Hiller) を中心に、多視点的授業 (mehrperspektivischer Unterricht) が構想され、その可能性が追求された⁽¹⁾。そこでは、「知識は、生活現実の再構成のための様々な能力を獲得していく手段として、意義を持つ。それ故に、授業では、単に子どもの経験に則しているということや、ある一定の現実を映し出すこと自体が問題ではなく、いかにして多視点的な関わりを提供するかが重視されねばならない」⁽²⁾、とされる。すなわち、学校の授業においては、児童生徒が持ち込んでくる主観的な経験を克服させ、現実を多視点的に構成させていくことに重きが置かれる。そして、科学的形式のモデルを形成することで、日常現実を解明し、現実批判的にかかわっていくことをねらいとするのである。

この多視点的授業は、特に事実教授 (Sachunterricht) との関係において、近年のドイツの教授学において再び注目を集めている。ダウンカー (L.Duncker) を中心に、これに関連する書物が数多く出版されており、そのなかで多視点性 (Mehrperspektivität) の概念が取りあげられているのである。我が国でも、これらに関する研究が散見され、多視点性の重要性が述べられているものもある⁽³⁾が、ここでは、多視点性の獲得がいかにして可能となるか、あるいは、それがいかに複雑なプロセスを必要とするものであるかということについて、特に演劇論 (Dramaturgie) を手がかりにして、認識論的な考察を試みる。

I 多視点性の概念とその意義

多視点性の概念は、1970年代、すでに多視点的授業の構想において取りあげられ、その重要性がギールやヒラーによって検討されている。そこでは、

授業は児童生徒の素朴な生活経験から出発する、といういわゆる児童中心主義的な発想は排除される。まずは学習者のそれまでの生活経験に相対するもの、すなわち日常生活の世界とは異なった科学的世界のモデルを使用することで、学習者がそれと対決し、新たな視点を獲得することが目指されている。これによって、学習者は、日常現実に批判的に関与することができるのである⁽⁴⁾。

このような構想は、再び、事実教授との関わりにおいて、特にヒラーとポップ(W.Popp)によって検討がなされている。それによると、現在の事実教授には、単なる社会現実を無批判的に授業内容として設定し、一面的な視点を再生産していること(通俗化の傾向)、事実教授を各教科の枠組みで捉えてしまうこと(科学化の傾向)、今日の社会的条件を顧みることなしに無批判的にワイマール時代のモデルを継承すること(1920年代の改革教育学構想への方向付けの傾向)が認められるという⁽⁵⁾。これらを克服するために、彼らは、事実教授において多視点的授業が取り入れられるべきだとするのである。つまり、多視点的授業によって、事実教授は、単に既存の社会現実を示すような授業ではなく、むしろ社会現実の再構成に資する授業となり、また、各教科に細分化された形式で学ぶことではなく、むしろ教科横断的に行われるものとなり、さらに、子どもの活動を最大限に尊重するという改革教育学の典型的思想を無批判的に受け入れるものではなく、むしろ教師が多視点的な関わりを提供するものとなるのである。また、ポップは、価値多元化社会における基礎的能力を育てるためには、教授原理として多視点性が求められるとし、多視点的思考を育てる事実教授が必要であると考えている⁽⁶⁾。

このような多視点性の議論をふまえ、ダウンカーも、新たに、多視点性を教授学の原理として重視しなければならないと考える。ダウンカーによれば、「多視点性は、まずもって指し示すことの原理(Prinzip des Zeigens)である」という⁽⁷⁾。「児童生徒の自発性を優先させて出発する教授学的構想に相対して、ここでは、現実をその観点の豊かさにおいて明らかにさせるという関心事が何より重要」⁽⁸⁾である。すなわち、学校では、現実の様々な観点が授業で取りあげられ、それが「指し示さ」れることによって初めて、児童生徒は自発的に学習することができるというのである。したがって、この「指し示す」ことは、多視点性が前提とされているのであり、多くのカテゴリーに従って現実が理解されることへと結びつく。学習者は、この「指し示さ」れた様々な視点の下で世界を構成し、対象を理解するようになる。それらは、学習者にとって、それまで気づかなかった新しい視点なのである。そして、この新

しい視点は、「日常のルーティンに相対する動きの性質の中で、そして、見ることの別の可能性に直面する中で獲得されるもの」⁽⁹⁾であるという。学習者が、それまでの日常生活でつくられたいわば生活世界と対決することによって、このような新たな視点の獲得は可能となり、生活現実の再構成も可能となるのである。

このようなドゥンカーの多視点性の原理は、基本的にはギールやヒラーの主張した多視点的授業の構想と近いものであるが、次の点が特徴的である。「指し示す」ことによって獲得された視点の下で学習者が構成する世界は、もちろん世界そのものではなく、世界像でしかない。さらに、その世界像は、ある一つの視点から捉えられたある一つの世界像に過ぎないのである。したがって、ドゥンカーは、学習者が日常経験のとらわれから解放されて批判的に現実を再構成することのみならず、さらに、その先において視点を転換させる可能性を重視していると考えることができる。これは、彼の次の主張から理解することができよう。新たな視点によって得られた「基本的なカテゴリーや一次的、二次的な解明は、“正しい”視点という閉じられた秩序へと移されることはできない」⁽¹⁰⁾のであり、「多視点性の原理は、その限りにおいて開かれており、動的なのである」⁽¹¹⁾。また、ドゥンカーの多視点性の原理は、実際の授業での計画に結びつけられ展開されることを強く意識したものになっている。そのため、ドゥンカーは、多視点性の原理が、教科横断的(fächerübergreifend)な授業を構想するに際して必要となることを強調する。さらに、その教科横断的授業においては、プロジェクト的な児童生徒の行為が重視されなければならないとしている⁽¹²⁾。

それでは、これまで述べてきたような、多視点性の原理に基づいて学習者に新たな視点を獲得させること、すなわちドゥンカーのいう「指し示す」ことは、いかにして可能となるのだろうか。この点については、二つの方向性が検討されなければならないと考えられる。一つは、実際の授業を進めていく中で、具体的な「指し示し」を行い、それによって児童生徒が多視点性へと導かれていくさまを詳細に明らかにしていくことである。もう一つは、児童生徒の認識の原理を解明し、多視点性へと導かれるためには果たしてどのような認識のプロセスを経なければならないか、その条件を考察することである。ここでは、後者の点を、特に演劇論との関わりを通して明らかにする。そのために、次章から、演劇と教授との関係を概観し、演劇の要素が教授とどのように結びつくのかを検討するとともに、学習者の多視点性の獲得の可能性へと考察を進める。

II 演劇と教授

演劇は、これまでも教育活動に積極的に取り入れられていると言えるだろう。特に初等教育や幼児教育段階では、子どもたちによる劇がしばしば上演され、劇団の鑑賞会などを開いているところも見受けられる。また、日本演劇学会では、「演劇と教育」研究会が分科会として1985年に発足しており、演劇と教育に関わる研究活動をおこなっている。さらに、『演劇と教育』という月刊誌も発行されており、教育活動の中での演劇の役割が重視されていることが窺える。

このような演劇と教育との関係には、一般的に次のような共通理解が存すると考えられる。すなわち、児童生徒は、他人とともに劇作品を作り上げて上演することで、喜びと感動を得ることができるとともに、言語表現、身体表現を活性化することができ、創造性を育むことができる。それは、人間の成長によい影響を及ぼすものとして理解されているのである。このことは、ヴィゴツキー (L.S.Vygotsky) の次の記述からも明らかであろう。「演劇では、現実の諸要素からつくりだされたイメージが、たとえ条件つきであるにしても、再び現実で具象化され、実際化されています。行為として示したい、具体化、現実化したいという志向は、そもそも想像の過程に備わっているわけですが、この演劇においてはそれが十分に行われているのです。」⁽¹³⁾「演劇は他のあらゆる創造の分野より身近で、子どものあらゆる創造の源である遊びと直接結びついているので、最も混合主義的であり、そのなかに非常に多様な創造分野の諸要素を内容として含んでいるのです。」⁽¹⁴⁾

また、演劇は、劇化法として教授方法の一様式に数えられ⁽¹⁵⁾、国語の授業で使用されたり、外国語の学習で英語劇として導入されたりしている。特に、道徳においては、題材の場面を劇化して役割演技を行うことで道徳的心情を理解させようとする指導方法も確立している⁽¹⁶⁾。

ハウスマン (G.Hausmann) は、教授学そのものを演劇論の立場から考察し、学校の授業が演劇的要素を多く含んでいることを明らかにしている。彼は、授業の内容と演劇の筋は同様の構造を持っていると考えており、演劇論を構成する要素と、教授学の問題点が対応していることを指摘する。演劇論においては、①演劇的に現在化された筋書き、②統一と展開に基づいた構成、③演劇の形象 (Figur)、④演劇的な話法 (Rede)、が重要な要素として挙げられる。授業においては、それぞれに対応する形で、①テーマを現在化する授業、②統一と展開に基づいた授業の経過、③授業の形象、④教授学的な文体、すなわち授業における対話、が示されている⁽¹⁷⁾。このような対応関係

を基にして、ハウスマンは、教授学を演劇的に把握することの重要性を訴えているのである。さらに彼は、陶冶過程は演劇的になされるとし、授業を演劇的な陶冶現象(dramatische Bildungsgeschehen)と見なしてその特質を考察している。その特質は、以下の点に要約される⁽¹⁸⁾。

1. カタルシス効果を持っている。授業においても、演劇でのカタルシス、すなわち感情の表出とそれによる高揚感が求められる。
2. 筋書きに合致している。筋書きは、その展開に属する一連の活動において、すなわち授業の展開に関わる学習者の活動において成立するものである。
3. 未完のもの、生成途上のものとの関連性が強い。授業には、自由があり、動きがあり、偶然性があり、疑いもある。
4. 多次元的であり、内的な経過と外的な経過が存在する。すなわち、授業において表面に現れるやりとりと、内的な状態とは必ずしも一致しない。
5. モチーフに従って、目的的に方向付けられる。
6. 世界の形態の豊かさが明らかになる。授業によって世界の多様性が把握されるようになる。
7. 演劇的な展開を支援し、適切に対処する授業が求められる。その授業では、本質的なものや的確な要素を見いだして把握するということが重視される。
8. 完結した筋書きの構成と開かれた筋書きの構成という形式に区分される。
9. 登場人物たちの間で遂行される。登場人物は、役割に分担されているが互いに結びつけられて影響し合い、筋書きの担い手として機能する。
10. 言語という媒体を必要とする。ジェスチャーや身振りを含めて、言語は事態の媒介をするのみならず、事象の解決を図ることに繋がる。対話の構造を持っている。

上記の特質のなかで特に注目されるのは、ハウスマンが、演劇における登場人物と筋書きとの相互作用を取りあげ、教授との関係を指摘している点である。彼は、基本的には筋書きを登場人物に優先させて考えているが⁽¹⁹⁾、しかし、筋書きと登場人物は相互依存の関係にあるとする。「登場人物の演劇論的な把握のもとでは、その決定的な基準は、したがって、彼と筋書きとの関連性なのである」⁽²⁰⁾。この点からすれば、授業も、それを構成する教師や学習者と構想された授業内容との相互関係が決定的に重要であることにな

る。そして、教師や学習者の間で行われる対話により、授業の筋書きが展開されることになるのである。

III プレヒトの「異化」

このように、演劇と教育活動、または演劇と教授に、密接なつながりが見られるのであるが、さらに、劇を演ずることそのものにおいて生じる、演じる者の認識のプロセスに焦点を当ててみることで、演劇と教授の重要な接点を見いだすことができる。

ギールは、ヴァーゲンシャイン (M.Wagenschein) の「発生的教授 (genetisches Lehren)」という方法を取りあげ、その特質の一つとして、「劇化 (Drama)」を挙げている⁽²¹⁾。ヴァーゲンシャインは、「発生的教授」、すなわち、科学的発見の事実がどのように発生したかを教えることの大切さを訴えている。ギールは、彼が科学的発見の事実そのものを現在から見た劇的な出来事として演出しているところに注目する。劇化された授業によって、科学に対する理解を得るために、日常の主観的な経験を乗り越えて現象を一般化し、その意味を探っていくことができるようになると言うのである。例えば、ガリレイなどの科学史上重要な発見を、彼が置かれた歴史的状況を把握させ、その中でどのようにその知識が生み出されたのかを劇的に再現する。これによって、科学の進展における歴史的対決の意義が理解される。このことはつまり、学習者は、劇で与えられた役者として演ずることで、それまでの自己自身の認識を一旦中断し、それとは異なった認識を獲得することになる。ヴァーゲンシャインの発生的方法は、生徒に新たな視点を獲得させるためのものであり、それは劇化の過程によって可能となるのである。

劇化によって新たな視点を獲得する可能性をギールは指摘しているわけだが、この点に関して、演劇論から重要な示唆を得ることが出来ると考えられる。プレヒト (B.Brecht) は、よく知られた彼の「異化 (Verfremden)」概念に関して、次のように述べている。「日常の、じかにふれる環境の出来ごとや人物は、慣れ親しんでいるものであるから、われわれにとって当然あるべきもののように思われる。これを異常化するのは、われわれの注意をひかせるのに役立つ。ありきたりで<自明の>、けっして疑いをさしはさまれたことのない出来ごとにするどい眼をむけるというテクニックは、科学によって丹念に編み上げられてきたのだ、だから芸術が有益なことかぎりないこの立場をとってはならぬという理由は、すこしもないのである。」⁽²²⁾ プレヒトは、現象の自明性にとらわれることなく、新たな仕方では現象を捉え直すことは、

特に科学的発見において見られる特質であるとしている。そして、このことは、我々にとって重要であるから、演劇においても求められなければならないと考えているのである。演劇がこのことを可能にするためには、「異化」が必要となる。

この「異化」は、ブレヒトに従えば、二重の意味で行われなければならない。まず第一に、演じる者の「異化」である。「俳優は、舞台の上で、演ずべき人物にあますところなくなりかわることはしない」⁽²³⁾ のであり、「…自分の演技は、さらに他の可能性の気配を感じさせ、それは可能な変形のほんの一端なのだ、といったような具合に演技するのである」⁽²⁴⁾。演劇では、役者が何らかの役を演ずるわけであるが、彼はその役になりきるのではなく、その役が別様に演じられる可能性のなかの一つとして、演じなければならない。つまり、役者は、その役がそのように演じられないことを常に意識しておく必要があるということになる。このために役者は、その役に感情移入的に関わるのではなく、自身の立場からその役を分析して解釈し、在り方の可能性を探っておく必要がある。そして、多くの可能性のなかから役者の姿を選択し、演ずるのである。これを実現するために、ブレヒトは、俳優に対して、演じる登場人物を三人称で語らせることを要求している。さらに、役者は、筋書きのなかでの出来事に対しても、一定の距離を置いていなければならない。劇中の出来事は、演劇としては今現在その場で進行されるのであるが、それは歴史的で客観的な出来事として把握されるべきだというのである。「俳優は、出来ごとを歴史上の出来ごとだとして演じなければならない。歴史上の出来ごととは、一回かぎりの、一時的な、特定の時期にむすびついた出来ごとである。(中略)ところで俳優は、歴史家がとるこういった距離を、出来ごとや振る舞いの仕方にたいして、目前の出来ごとや振る舞いの仕方にたいしてとらなければならないのである。彼は、これらの出来ごとや人物を異常化して見せなければならない。」⁽²⁵⁾ 歴史的に関わるが故に、出来事に対しても様々な解釈が可能となり、その解釈次第で、筋書きに対する新しい見方を提供することもできるようになる。

第二には、役者がこのように「異化」されるということは、当然、その演劇の観客も「異化」されることになる。「彼は自分の演ずる人物に同化しないのだから、この人物にたいして一定の立場をえらんでも、人物について自分の意見をもらしても、向こうとしても同化するために招かれたのではない観客に、演ぜられた人物の批評をせよと要求しても、差し支えはないのだ。」⁽²⁶⁾ 演劇の観客は、役者と同様、演劇の役に同化するべきではなく、観客

自身の立場から役に対して一定の距離を置いていることが求められる。演じる者が「異化」されているということは、観客も「異化」されるべきなのである。これによって、観客も、役者に対して、演劇そのものに対して、多くの批評や解釈が可能となる。つまり、観劇という行為は、あらかじめ定められた登場人物の性格や筋書きをそのまま受け取って納得し一定の認識が形成されるという、いわば受動的な性格をもつのではなく、むしろ、演者によって「異化」されて投げかけられた役者像や出来事を、積極的に、冷静に、多様にとらえていく性格をもつと考えることができるのである。

この「異化」は、プレヒトにとっては、社会批判的な要素を多く含んでいる。彼は、「あらゆる出来事の土台である社会的な身振りを異常化することが、V効果の目的である」⁽²⁷⁾と述べており、「異化」によって、社会への批判的態度の形成を目指していることが理解できる。演じる者や観客は、「異化」を通して、「異化」された演劇を通して、役や筋書きに対する多様な立場を取ることが可能である。したがって、彼らは、社会的な性格をもつ演劇の筋書きに応じて、それを客観的に捉え、批判的に語るができるのであり、さらに、当該の演劇そのものの問題を越えて、その演劇が発する広く社会一般にとって問題となる事柄にも関わっていくことができると考えられる。

以上のように、劇を演ずる者は、役や筋書きに対して多様な視点が求められ、劇を観る者も、同様に多様な視点が必要となる。そして、その視点の多様性は、演劇を通しての社会批判へと開かれているのである。

IV 演劇論の意義と多視点性の獲得

「異化」によって可能となる演劇のこのような性格を、翻って教授学的な観点から検討すれば、学習者の多視点性獲得の問題が浮かび上がってくる。教授を演劇的に進めることによって、劇を演じるのが教師であれ、児童生徒であれ、演じる者と観る者それぞれに多視点性が養われ、多視点的に世界に関わることで社会批判の能力も育成されてくることになるのである。

演劇において演ずる者は、まずは自分自身とは異なった性格の役をこなさなければならない。その役はおそらく、それまでの自分の立場では経験することができないものであるから、役を作りあげていく未知の経験は、それ自体魅力的であり、生動的である。「演劇において、子どもは、別の現実をつくりだし、それを自分自身が演じることによって生き生きさせるという可能性を見いだす」⁽²⁸⁾のである。しかし、その役を作る過程は単純なものではない。プレヒトに従えば、演劇を演ずる者も、観客も、固定された役の形象に

縛られることなく、筋書きに応じて様々な登場人物の可能性を見いださなければならぬ。「演劇は、常に、新たなものを十分吟味すること、慣れ親しんでいない状況や出会いに応じることを意味するのである」⁽²⁹⁾。ここで、演ずる者には、多くの課題が生じる。つまり、役に関して多様な視点が求められるということのみならず、役を演ずる自己自身に対する自己省察の視点、共演者との適切な距離関係を保つための、共演者への視点、自らがどのように見られているのかということに関する観客への視点、これらが複雑に絡み合って、自分自身の立場と劇に対する姿勢が形作られると考えられるのである。したがって、劇を演じる際には、「自己知覚と他者知覚という二つの次元」⁽³⁰⁾が、重要となる。自らが役割とどのように関わるのかということに関して一定の見解を持つためには、自己自身に対する知覚が必要である。さらに、他の役との関係や観客との関係を見いだしていくためには、他者知覚が必要となるのである。これらをとおして、演じる者は、登場人物がいかに演じられるべきなのかを考えることができるようになる。そして、そこでは、プレヒトが言うように、自らを「異化」することによって、多くの視点から役をつくりあげていくのである。

こうして、演じることは、多視点性を獲得させることにつながる。教授においても、演じるという行為を取り入れることによって、多視点的に現象を把握する能力を培うことができる。すなわち、学習者は、授業で取り扱われる事柄に関して筋書きが与えられ、その筋書きに応じた役——それはこれまで経験されなかった役であるが——を与えられ、その役を引き受ける。その際に彼は、自己と他者を知覚しながら、登場人物の多様なあり方を、多くの可能性の中から、他の演じ方もあり得るのだということを引き受けながら選択し、演じるのである。学習者は、これまでの自分とは異なる役をこなすことにおいて多視点性を獲得し、新たな視点のもとで世界を構築していくことが可能になる。さらに、プレヒトが言うように、その獲得される視点は、劇の筋書きによっては社会批判的な性格をもつことができる。したがって、授業の筋書きは、何らかの社会的課題につながるような性質のものであることが求められるし、その課題に学習者が主体的に関わっていくためには、日常生活経験に則したものでなければならない。つまり、授業で扱われる筋書きは、学習者の日常経験とつながっていなければならない、かつ、その日常経験を超越する社会的一般的性質を帯びたものでなければならないのである。このような筋書きをあらかじめ用意することで、学習者は、演じることを通して多視点的に現象を把握し、社会批判の力を身に付けていくことができる。

また、授業に参加しているが役を演じていない者も、いわば観客として、「異化」をとおして、多様な視点からその劇に関わることによって、役者と筋書きによって形作られたメッセージを批判的に吟味することができるようになるのである。

このように、演劇論からの多視点性獲得の可能性は、演じるということが、教育の中で、学習者の自由な表現を促して創造性を高めたり、一定の心情を理解させたり、心理的解放のきっかけを与えたりすることに寄与しているのみならず、多視点性を基にした客観的な知識の獲得、すなわち、多視点的に現象を捉え、常に新たな知識を自らの生活世界構築のために利用することに対して、大きな意義を有しているということをも示唆しているのである。

そうすると、ヴァーゲンシャインは、彼の「発生的教授」を通して、演じることのこのような可能性を取り入れようとしていたことになるだろう。科学的知識、さらには社会一般の知識を獲得していくことにおいて、彼の「発生的教授」は、改めて注目されなければならないように思われる。というのも、現象の発生に遡ってそれを劇化して演じることで、学習者は、その現象に関わる多くの見方を養うことができるとともに、それぞれの生活経験に立脚した立場から、得られた知識を活用することができ、その知識を社会批判的に生かすことができるからである。

おわりに

これまで、演劇と教授が深い関係にあり、特に、演劇論の要素が教授学における多視点性の獲得と関わっていることを認識論的に明らかにしてきた。このことは、単に、学校で演劇を行えばよいということを直接意味しているのではない。なぜなら、演劇そのものには多様な形態と種類があり、多くが教育活動に取り入れられることを想定して創作されているものではないし、演劇によって培われるものを評価する観点は、一定の共通項として理解が得られているわけではないからである。また、我が国の学校教育には、現実的に教科の枠組みが存在し、そこにどのように演劇活動を位置づけていくのかということも、大きな問題となる。

しかし、演劇論の本質が教授学に大きな示唆を与えていることからすれば、少なくとも、授業が演劇的な観点から構成されることには意義があるように思われる。プレヒトは、演劇の本質について、次のように述べている。「演劇は、言い伝えかフィクションによる人間間の出来ごとについて、生き生きとした描写をつくりだす、しかも楽しみとなるようにつくりだすところに

存在する。」⁽³¹⁾ これは、教授の本質であると言ってもよい。授業は、人間が作り出した様々な精神的所産を、教授—学習の関係において描き出すことであり、しかもそれが生き生きと行われるようにすることである。したがって、授業を構成していく際には、その活動そのものが演劇的要素を持つという点をふまえて、児童生徒が積極的に自らの世界を構成していくための多視点性の獲得が目指されるべきなのである。そのためには、教師は、教師自身が、演劇における役者が「異化」されるように、教材に対して多くの可能性を見いだしながら関わっていかなければならない。そして、児童生徒が提示された教材を自ら「異化」し、新しい視点へと導かれるよう、何らかの手だてを講じなければならない。このことには、常に困難が付きまとう。というのも、恐らく我々は、何らかの一定の世界観を持ち、一定の視点の下で対象を理解していて、その視点を転換させるということは、それまで素朴に、あるいは無意識に捉えていた対象が、なじみのない、居心地の悪いものとして体験されるはずだからである。しかし、多視点性獲得の可能性は、このような絶えざる更新に身をさらす以外にはあり得ない。演劇的関わりを通して、多視点性に基づいた教授を実現し、学習者が新たな地平を開くきっかけをつくることは、学習者が積極的に客観的知識を身に付けていくために必要なのではなからうか。

註

- (1) 岡本英明「構成的教授学（ギール／ヒラー理論）の意味とその機能」長崎大学教育学部教育科学研究報告第24号、1977年、参照。
- (2) 拙論「ドイツにおける事実教授（Sachunterricht）について—その展開と教育学的基礎づけ—」別府大学紀要第44号、2003年、121頁。
- (3) 小野擴男「教授原理としての『視点』について」奈良教育大学紀要第48巻第1号、1999年、117—126頁、渡邊真依子「現代ドイツ教授学思想に関する一考察—ダウンカー（Duncker, L.）の『指さし』論を中心に—」『教育方法学研究』第30巻、2004年、などを参照。
- (4) 岡本英明、前掲論文、参照。
- (5) G.G.Hiller, W.Popp, Unterricht als produktive Irritation - oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts, in: L.Duncker, W.Popp (Hrsg.), Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des

- Sachunterrichts, Weinheim u. München 1998³, S.93-95.
- (6) 小野擴男「教授原理としての『視点』について(Ⅱ)－W.ポップの『多視点的思考』の検討－」奈良教育大学紀要第50巻第1号、2001年、183-192頁、参照。
 - (7) L.Duncker, Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: ders., W.Sander, C.Surkamp (Hrsg.), Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart 2005, S.15.
 - (8) L.Duncker, a.a.O., S.15.
 - (9) L.Duncker, a.a.O., S.12.
 - (10) L.Duncker, a.a.O., S.16.
 - (11) L.Duncker, a.a.O., S.16.
 - (12) L.Duncker, Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Langenau-Ulm 1996, S.132-133.
 - (13) ヴィゴツキー、広瀬信雄訳『子どもの想像力と創造』新読書社、2002年、122-123頁。
 - (14) ヴィゴツキー、広瀬信雄訳、前掲書、124頁。
 - (15) 細谷俊夫『教育方法』岩波書店、1980年、183頁、参照。
 - (16) 例えば、生田茂『役割演技で進める道徳指導』黎明書房、1989年、など。
 - (17) G.Hausmann, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959, S.103-104.
 - (18) G.Hausmann, a.a.O., S.144-147.
 - (19) G.Hausmann, a.a.O., S.135.
 - (20) G.Hausmann, a.a.O., S.136.
 - (21) 拙論「事実教授(Sachunterricht)の認識論的考察－ヴァーゲンシャインの教授学を手がかりに－」別府大学紀要第46号、2005年、106-107頁、参照。
 - (22) B.Brecht, Neue Technik der Schauspielkunst, in: ders., Schriften zum Theater 3, Frankfurt a.M. 1963, S.163-164.
小宮曠三訳「演劇術のあたらしい技法」『プレヒト演劇論』ダヴィッド社、1974年(9版)、55頁。この文中では、「異化」は「異常化」と訳されている。「異化」は、演劇において、「現実を批判的に対象化し、見慣れた事物をも、初めて見たように異様に感じさせ、その本質を観客にわからせる効果。またそういう手法」(広辞苑第五版、岩波書店)と説明されている。訳者によれば、それを「異常化」と呼ぶのは次の

ような理由による。すなわち、「異化」とすれば、それが単純に「同化」の対義語として捉えられ、その働きを誤解してしまうおそれがある。また、演出上、それは、観客を近づける効果も含まれているからである。なお、ブレヒトの訳は基本的にこの訳書に拠っているが、一部改めた。

- (23) B.Brecht, a.a.O., S.159. 訳書50頁。
- (24) B.Brecht, a.a.O., S.158. 訳書50頁。
- (25) B.Brecht, a.a.O., S.163. 訳書55頁。
- (26) B.Brecht, a.a.O., S.162. 訳書54頁。
- (27) B.Brecht, a.a.O., S.163. 訳書54頁。なお、「V 効果 (V-Effekt)」とは、「異化 (Verfremden)」の効果である。
- (28) K.N.Andersen, *Wahrnehmung in der Leibphänomenologie. Zur Mehrperspektivität leiblicher Interaktion und sinnlicher Wahrnehmung im Theaterspiel*, in: L.Duncker, W.Sander, C.Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*, Stuttgart 2005, S.182.
- (29) K.N.Andersen, a.a.O., S.182.
- (30) K.N.Andersen, a.a.O., S.178.
- (31) B.Brecht, *Kleines Organon für das Theater*, in: *Schriften zum Theater 7*, Frankfurt a.M. 1964, S.9.
小宮曠三訳「あたらしい美学へ」『ブレヒト演劇論』ダヴィッド社、1974年（9版）、83頁。