

戦後期ドイツにおける教育目標論

—W. フリットナーの教育目標論の今日的意味について—

小川 哲 哉

(1998年1月21日受理)

1. 問題の所在

東西冷戦が終結し、ドイツの再統一が実現した今、戦後のドイツ社会と、その建設に重要な役割を果たした教育施策をあらためて問い直す試みが進められている(三島1991, 山口1996など)。

周知のごとく、ドイツの民主主義教育は、ナチドイツが崩壊し、連合軍が占領する中で、いわば上から導入せざるを得なかった。従って、「ドイツにおいて民主主義教育が、いかなる形で定着していったのか」という問題は今日のドイツ教育を考える上で極めて重要な課題であった。

ところがこの問題に対しては、占領下史料の一部非公開ということもあり、これまでその本格的な論究が進まなかったと言われている。例えば、戦後ドイツの民主主義教育を考える上で極めて重要な史料とされる「対独アメリカ教育使節団報告書」なども、本格的な掘り起こしとその再評価が始まったのは1980年代後半からである(土持1989, 対独アメリカ教育使節団報告書翻訳委員会1990など)。さらに、教育学研究においては、東西ドイツ分断後から再統一まで、東西の体制の違う教育体系を個別的に論究する研究スタイルがとられたこともこの領域の研究が進まなかった一要因となった。その意味で、戦後ドイツ教育を対象化し、その実像を明らかにする作業は始められたばかりであると言ってよいであろう。

以上の観点を考慮して、本稿では戦後期のドイツ教育を先導した代表的な教育学者であるW. フリットナーを取り上げ、彼の教育目標論の今日的意味をあらためて問い直してみたい。

2. 「教育目標論」をめぐる戦後期の状況

ナチズムの崩壊の後、新しい価値観を持った国民の形成が緊急の課題となったドイツにおいて、これからの教育が進むべき統一的な方向性、すなわち教育が目指すべき目標規定の問題を多様な角度から再検討していく必要性が高まったことは言うまでもない。教育目標をめぐる論究は、戦後のドイツ教育学において極めて重要な地位が与えられてしかるべきものであった。

ところが教育目標をめぐる論究は、戦後しばらくの間ドイツ教育学において等閑視されてきた研究領域の一つに数えられる。ベンデンの指摘によれば、1960年代後半に至るまでのおよそ20年間、「教育および陶冶のための目標や内容的目標規定の問題」は教育学論議の外に置かれたと言う（ベンデン1982, 10）。

その理由の一つとして考えられるのが、ナチ政権下の教育における目標規定と教育実践との特徴的關係である。ナチ政権下ではあらゆる教育実践が、「国家社会主義的な人間を形成する」という唯一の教育目標によって徹底的に従属された。「国家社会主義的人間」とは個を否定し民族全体と指導者への盲目的「献身」を行なう人間であり、そのような人間形成のために一切の教育実践が手段として利用されたのである。こうした教育体制を経験した多くの教育実践家や教育学者は、統一的な教育目標規定による人間形成の可能性に過度な慎重さを持つことになったのである。さらに、もう一つの理由として戦後ドイツの教育政策が連合国の指導下に行なわれたことがあげられよう。いうまでもなく連合国の教育改革の基本目標は、国民生活のあらゆる領域からのナチ的要素の払拭とデモクラシーの徹底化であったが（土持ゲーリー1989, 28以下）、戦後の政治的・精神的「空白」の中でこの新しい教育目標はいわば「外から」導入されなければならなかった（宮田1968, 389）。そのために、ナチズムに代わる新しい民主主義的教育目標をドイツ人自身が主体的に構築する条件が不十分であったことは指摘されねばなるまい。

しかし、このような風潮の中でも教育目標論議が皆無であったわけではない。ベンデンは、教育目標論の取り扱いの困難性を指摘しながらもその問題に様々な形で言及していた教育学者の例として以下の人物を掲げている（ベンデン1977, 221及び1982, 9）。キリスト教教育学を標榜する代表的人間としては、ハンメルスベック（Hammelsbeck, O.）、エリングハーゲン（Erlinghagen, K.）、ペゲラー（Pöggeler, F.）が、またいわゆる精神科学的教育学や教育人間学の代表としては、シュプランガー（Spranger, E.）、フリットナー（Flitner, W.）、リット（Litt, T.）、ランゲフェルド（Langeveld, M. J.）、ボルノー（Bollnow, O. F.）らが掲げられている。

ボルノーは、教育目標設定の困難性を「人間像」の問題に集約して次のように述べる（ボルノー1959, 11～13）。ナチズムの体験によって、人間の内面的な弱さや醜さ、さらには人間の「悪魔的な悪しき存在」を知り得た今、我々はもはや人間の内なる善を全面的に信頼し、単にそれを開発すればよいといった「ドイツ理想主義の楽観主義的人間像」に結びつくわけにはいかないし、そこから力を得た1920年代の教育運動の人間観にも単純に結びつくわけにはいかない。今日我々には目指すべき「人間像」が失われているし、かつて所有していたと思われる「人間像」を再び自分のものにできるか否かも分からないという。このように従来の教育学における「人間像」の問題を批判的に考察した上で、ボルノーは新しい教育学の根本概念を特別な「人間学」的観点から探求する課題に取り組む。したがって彼にとって教育目標としての「人間像」の問題は、いわば新たな教育学的論究の出発点となっていた。

またリットは、戦後いち早く教育学が目指すべき方向性を指摘した。彼の主著『指導か放任か』（1927年初版）の戦後の復刻版（1949年復刻第四版）において、リットはナチ政権下で教育が政治的「指導」の一部と同一視されたことの誤謬を確認し、戦後の新しい政治形式において「またもや政治的意志が教育を抑留し、それによって独創的な教育にのみ期待できる積極的な寄与」を失うことがないように要望した。政治的意志に従属されることなく、教育者が相対的に自律した立場において活動し、それによって新しい政治形式に寄与する。その際リットは、教育者に不可欠な要素として「歴史的立場意識」を高めることを主張する。ナチズムによって強められた偏狭なドイツ的歴史意識から解放され、より広い視野からヨーロッパの精神文化を理解し、教育者のみならず被教育者にも「理解ある寛容の精神」を形成させることが、教育の目指すべき方向性として提示された（リット1949, 121）。

このように、ボルノーにおいてもリットにおいても言い回しの違いはあるにせよ基本的には、戦後ドイツの教育が目指すべき目標を何らかの形で提示する必要性が強調されていた。我々はそこに、ナチズムの体験と占領下という状況においても、教育の進むべき方向性を積極的に提示しなければならないという強い教育的意志が存在していたことを確認できよう。ただ、ここで指摘されねばならないことは、両者においてはその提示が示唆的な領域を出ていなかったことである。ボルノーにおいても、リットにおいてもその後の教育学的論究において教育目標論が主要なテーマになることはなかった。

その意味でフリットナーが、教育目標論の分析を自らの教育学研究の中心に置き、ヨーロッパ精神史の中で教育目標としての「人間像」の問題を論究したことは、戦後期の教育目標論を考える上で注目にあたいするようと思われる。彼は、戦後直接的か

つ持続的に教育目標の問題を論究しつづけた。ベンデンの指摘にもあるように、彼の一連の論究は1945年から1960年代に至る教育目標論議における最適な「見本」であると言ってもよいであろう。

3. フリットナーの教育目標論 —その背景と特質

(1) フリットナーの教育目標論の背景

フリットナーの教育目標論が展開される端緒となった著作『西欧の諸典型と教育の目標』(1947年)において彼は、戦後のドイツ国民がなすべきことのひとつとして「善良なドイツ的ヨーロッパ人の公的見解」の形成を掲げている。「我々は確かにドイツ的なものの実行によってどれほどヨーロッパを混乱に陥れたかを知っている」、しかし我々がどうして正当な道徳的思考形式を持っていた時代に戻れないことがあるか(フリットナー1947, 10~11)。ドイツ人が、ナチズムによってドイツ的なものを一面的に主張したことに対する反省は当然必要である。しかし、それとともにもう一度次のことが確認されるべきである。過去においてドイツ人は、ヨーロッパ諸国民の一部として、他のヨーロッパ諸国民と同様な共通の精神的基盤を持っていたし、今後もそのような基盤を保持することができる。

ドイツを含むヨーロッパには共通の道徳的基盤が存在し、ヨーロッパは内的に「一つ」であることへの確信は、戦後のフリットナー教育学における基本的なモチーフとなる。彼の回想録においてすでに明らかにされているように、ヨーロッパ文化の内的統一の問題を論究する直接的契機は、彼がナチ政権下で教師教育から離れヨーロッパ精神史研究へ向かったことに始まる。この時期彼は、「野蛮へと逆行している時代に若い人々が、ヨーロッパにおけるドイツの偉大なる伝統への道」を確保し、倒錯した時代の支配的な精神状況から距離を置くことを希望していたという(フリットナー1986, 全集11巻381以下)。そして戦後になって彼は、様々な社会集団においてドイツ的ヨーロッパ文化があらゆる抑圧を乗り越えて維持され、その新しい発展が維持されていたことを確認し、全ヨーロッパの精神的共同体の可能性を模索する(フリットナー1947, 7以下)。

以上のような歴史的背景の中で、戦後彼は積極的に教育目標の問題に関わることになる。書誌的に見れば彼の教育目標論は、上述の著作『西欧の諸典型と教育の目標』(1947年)で初めて本格的に取り扱われ、その後その論は『一般教育学』(1950年)において体系づけられ、さらに次の二つの著作『ヨーロッパの教養—西欧の生の諸形式の根源と構造—』(1961年)、『ヨーロッパ的生の諸形式の歴史』(1967年)の中で発展

させられ、差異づけられている。

『西欧の諸典型と教育の目標』においてフリットナーは、ヘルバルト教育学の「形式主義」の問題から教育目標の論究を始めている（フリットナー1947, 58以下）。周知のごとくヘルバルト教育学においては「強固な道徳的品性」と「多面的均等な興味」が二重の普遍妥当的教育目標として設定されている。そして、教育者には、生徒が将来成人としてそれらの教育目標を自ら主体的に設定できるようになるための教育的援助が求められる。しかしフリットナーによれば、ヘルバルト教育学においては、生徒がいかにして目標実現のための衝動を獲得することができるかの問題が依然として「定式化」の枠を出ておらず、その点で不十分であるという。フリットナーにとって教育目標の問題は、このような形式的な定式化によってすまされるものではなかった。それでは、いかなる論究によって教育目標の問題は取り扱われるべきなのであろうか。

ディルタイが生活理想、教育理想、教育および学問そのものが時代の社会的相互制約の中に存在するというテーゼを明らかにしたことはよく知られているが、フリットナーの教育目標論の背景には「歴史的熟慮を通して社会発展の中に重要な教育目標と教育理想を回顧的に把握し・・・時代の巨大な運命の諸力と教育力との関わりの中でそれを見だし、認識する」（ロート1966, 326）というディルタイのテーゼへの執拗なる追求があるという。すなわちフリットナーにおいて教育目標の問題は、歴史的論究の成果として明らかにされるものであったとあってよい。しかもその論究方法として彼は、単なる「一般的な文化史や、特殊な形態の道徳史や、倫理の歴史ではない」独自の思想史分析の手法を用いたのである。それは文化の担い手としての「人間の在るべき姿」を追求し、人間と「エートス Ethos」との関係をヨーロッパ精神史の流れの中で解明するというシュプランガーの論究スタイルと同一線上にあるものといわれている（小笠原1974, 36）。しかもフリットナーは、シュプランガー同様、歴史や社会の流れの中で我々が営んできた、あるいは営んでいる「ある種の価値基準や道徳的規範の総体」としての「生の諸形式 Lebensformen」を通して、人間とエートスとの関係を明らかにする。そして、そこからある種の人間像（＝典型 Vorbild）を抽出し、教育理想としての教育目標の問題を考察するのである。ここでは、まずフリットナーの生の諸形式と人間像に対する論究を確認してみたい。

(2) 「生の諸形式」と人間像

先に指摘したようにフリットナーの「生の諸形式」論は、シュプランガーのそれに基礎づけられているが、より正確に言えばシュプランガーの論究を新たな方法で考察し直したものである。シュプランガーは「生の諸形式」を主に文化形態学的に考察

したのに対し、フリットナーは、人間の全領域における精神的態度を意味する「エートス」との関係において「生の諸形式」をシュプランガーとは異なった視点から分析した。そこには「エートス」の意味を狭義の宗教的倫理の教えではなく、歴史を形成する人間の実践的衝動力として力動的に解釈しようとしたウェーバーの影響が見られるという（小笠原1974, 38）。

こうした視点からエートスを理解し、ヨーロッパの精神史を考察していくと、そこではいくつかの「類型」として捉えられる四つの主要な「生の諸形式」の存在が確認できるという（フリットナー1950, 全集2巻236～239）。そして、その「生の諸形式」からある種の人間の秩序や人格形成の理念が導き出され、それは一つの「像」として確認される。

①貴族的人間の「生の諸形式」・・・古典古代の統治者の生活形式であり、中世においては騎士道的生活態度によって基礎づけられた。個人の諸力を鍛え、庇護の決意と犠牲を覚悟し、他者の共同体の正義と幸福に責任を持つ人間像が想定されている。

②職務に励む人間の「生の諸形式」・・・中世の手工業を営む職人らの生活形式。この生活形式の中心にあるのは、職業に対する敬虔な態度を持ち、共同体活動に活発に参加し、自己の労働を召命する人間の理想像である。

③静観的・観想的人間の「生の諸形式」・・・キリスト教徒の生活形式。禁欲的な生活態度や精神の集中を通じた真理への探求心を持つエートスによって営まれる生活形式。真理へのためめ静観的・観想的態度を持ち続ける人間の理想的姿が想定されている。

④人文主義的人間の「生の諸形式」・・・ルネサンス期の人文主義者らの生活形式。社会的には学問教養を有した職業身分の生活形式であり、倫理的には学問研究を追求する観想的な生活形式を示す。あらゆる独善と偏屈の拒否、あくなき真理追求と人間洞察を目指す人間の理想像。

ところで、フリットナーによれば、これらの四つの「生の諸形式」は、ある特定の歴史的時期に現われ、完成された形式を独立させ、やがては消滅していく一過的・固定的なものではないという（フリットナー1950, 全集2巻239～242）。「生の諸形式」は、ある時は互いに影響し合い、互いに重なりあって存在する場合もあるし、またある時に消滅した「生の諸形式」が再び生起し、さらにまた複合的な形態をとることもある。それ故に、フリットナーにおいて「生の諸形式」は、過去にさかのぼって論究されるものであると同時に現代あるいは将来においてもその実体が絶えず確認されるものであった。しかも、これらの「生の諸形式」は単にヨーロッパにおいてのみ存在したものではなく、他の高度な文明においてもそれに対応するものが確認できると言

う。

ただヨーロッパにおけるその特徴的な事実は、それぞれの「生の諸形式」が、全ヨーロッパ的規模で連続性をもって一定の変遷を経て、その痕跡を今日においても残している点である。古代の哲学的思考形式、中世のキリスト教的敬虔さ、近代の合理的思考形式といった一連の知識および技能の形式は、ヨーロッパにおいて生起し、今日「ヨーロッパ文化」として全世界に浸透している。このような視点に立って、フリットナーはヨーロッパの文化的共通性の問題を指摘する。フリットナーによればヨーロッパ文化の根源には「内的統一があり、その統一はそのものを規定する道徳的基盤を保持し、またその基盤が内的統一を保持している」（フリットナー1967、全集7巻27）という。そして、その道徳的基盤は、将来においてもその有効性が絶えず確認されるべきものであると言う。

ところで、上述の視点から見れば、今日我々はいかなる「生の諸形式」の下に存していると言えることができるのであろうか。フリットナーはその問いに対し、先に述べた四つの主要な「生の諸形式」とは異なる新しい「生の諸形式」の出現とその影響力について指摘する（フリットナー1950、全集2巻241）。今日我々は、産業社会の新しい生活態度に基礎づけられ、世俗主義に彩られた生活形式の下にいる。しかも我々は、その世俗主義の広がりによって、私的な生活において教会との超越的関係点を失い、静観的・観想的人間の「生の諸形式」を消滅させている。また国家や経済における公的な生活において我々は、職人的な精神的・道徳的生活形式の意識を持つことなく単に専門化し、分業化した領域の労働者として職務を遂行するだけの存在になっている。フリットナーによればこうした生活形式の出現によって、現代の技術主義時代に適した極めて画一的な生の把握しか行なわない「ホモ・ファーベル homo faber」的人間像が今日現われていると言う（ベンデン1977、104）。彼は、ホモ・ファーベル的人間像を、技術主義時代に適した個人主義的な生の把握に貫かれ、個性的・独創的なものに馴染まず、大衆社会に容易に同化してしまう人間の姿に一致するものであると指摘する。それでは、こうした同質化、画一化した文化や精神態度の浸透によって、先の四つの主要な「生の諸形式」は、我々の生活形式の中からもはや過去のものとして顧みられることのないものになってしまったのであろうか。

このことに対してフリットナーは、次のように述べるのである。「ヨーロッパ社会の今日の危険な体質の中にあってさえ・・・精神的伝承の最も深い内実を自己の生涯の仕事として自由に使いこなす」教育への努力が現われており、その新しい教育形式は、古い主要な「生の諸形式」の類型が、今日の「民主主義的時代状況に適應する新しい『生の諸形式』に合うように作り替えられたものである」と（フリットナー1950、全集

2巻241～242)。そして、その新しい教育形式の具体例として、騎士道的で行動的な人間の社会的類型を作り上げようとしているリーツ (Lietz, H.) の教育実践や、人文主義的生活形式の現代的更新を目指した「青年運動」や、公的生活への強い責任感を持って仕事に励む労働者たちの「民衆教育運動」等を指摘する。すなわちフリットナーは、ホモ・ファーベル的人間像に強く導かれた産業社会の「生の諸形式」が蔓延している今日においても、彼が注目する新しい教育形式の中で過去の主要な「生の諸形式」が、現代的に更新された形で存続していることを確認するのである。

(3) 「像」としての教育目標の特質

上述の考察によっても理解できるように、フリットナーにとって教育目標としての人間像は、歴史的に形成された一定の価値ある「生の諸形式」の中に必然的に現われるものとして取り扱われている。フリットナーによれば、多くの人々の動機の合流によって「精神的、道徳的、創造的な人格が集積され、新しい力がそこから発散する」教育的共同体の中には、すでに「像 (Bild)」としての教育目標が与えられており、教育者も被教育者もこの「像」としての教育目標の下で、それに導かれて教育活動を行なうのである。そしてこの「像」は、「現実に手本から写し取られ、文学的もしくは造形的にさらに高められた形で描かれるイメージとして現われる」という (フリットナー1950, 全集2巻243)。特定の状況下においてある種のイメージとして現われる「像」、それはいかなるものなのであろうか。フリットナーは、次のように説明する。

「像」は、「外に向けては歩き方、身振り、言語、様式として〈表現され〉、さらに個人がその中に自己をはめ込んでいる歴史的になったハビトゥス (Habitus) である伝統的な形式を示す客観的—精神的な内的形態」であるという (フリットナー1950, 全集2巻146)。そして、その内的形態は「記憶や伝統の助けで生きており、かつて存在したものの上に引き続き構築され、過ぎ去ったものなしでは理解できず、その形態を変えていく」ものであるという。なぜなら内的形態において、新たに体験されるという行為は「過ぎ去ったものを記憶にとどめると同時に変化させ、そしてそれ以前には規定できなかったような仕方で、自己が現に所有しているものの結果であることを実証する」からである。フリットナーによれば、この様な「像」の内実は、社会的、民俗学、精神科学、解釈学による総合的な論究によって明らかにされるというが、彼がこのように説明する「像」とは、個人における一体どのような内的形態のことを意味するのであろうか。

リュエクは、フリットナーのこの「客観的—精神的な内的形態」と現代フランスの社会学者ブルデュー (Bourdieu, P.) の「ハビトゥス (Habitus)」概念との類似性

を指摘している(リュエク1990, 381~383)。ブールデューが文化社会学的視点からの論究であるのに対し、フリットナーは形而上学的・哲学的視点から考察を行なっているという方法論上の相違を考慮しつつも、リュエクは両概念の類似点を認めるのである。

日常的に個人の態度や外的特徴をしめす言葉として使用されるハビトスを、ブールデューは、我々によって歴史的・社会的経験によって習得されてきたにもかかわらず、我々の意識にのべられない行為形式の「型」を意味する概念として定義づけた(福井, 山本1986, 41以下)。彼は「ハビトス」概念の特質を「行為範型の生成文法」という比喻によって次のように説明する(ブールデュー1986, 137~138)。我々は、文法規則を何一つ知らなくても母国語を話すことができる。しかし、我々の話す母国語は外部に想定される一定の規則に基づいた文法によって成り立っているのである。にもかかわらず我々が母国語を話せるのはなぜか。それは我々の意識の中に母国語の文法規則が血肉化されているからである。この例において、ハビトスの次のような特質が見いだせる。すなわち、ハビトスは、目的を意識的にねらわずとも、また目的達成に必要な操作を明白に身につけていなくとも、しかるべき目的に客観的に適合しているある行為形式の「型」をしめすものである。ブールデューによればさらにそれは歴史的に形成された母国語の文法体系のように、歴史の産物として過去から生み出され、担い手の身体にはめ込まれ「その過去のすべてが現在において活発に存在していることにほかならない」ものであるという(福井, 山本1986, 44)。このようなブールデューのハビトス論を援用すれば、フリットナーのいう「像」は、特定の「生の諸形式」の中で教育活動を行なう教育者や被教育者にある種の方向づけを「必然」的にあたえるものと解釈できる。すなわち、一定の価値ある「生の諸形式」の中では、個人が意図的あるいは意識的に教育目標を設定しなくても彼の中に彼を一定の方向へと導く内的形態が存しており、それが教育実践を主導するのである。したがって「像」としての教育目標は、その実現に向かっていわば「目的—手段」関係として取り扱われる計画的な目標ではなく、あくまでも精神一般による産物ととらえられているのである。

4. 結語的考察

すでに考察したようにフリットナーは、ヨーロッパ精神史の中に存する四つの主要な「生の諸形式」(=ある種の価値基準や道徳的規範の総体)、すなわち①貴族的人間の「生の諸形式」、②職務に励む人間の「生の諸形式」、③静観的・観想的人間の「生

の諸形式」, ④人文主義的人間の「生の諸形式」に着目し, それが全ヨーロッパ的規模で連続性を持って変遷し, 今日においてもその痕跡は「精神的, 道徳的, 創造的な人格が集積され, 新しい力がそこから発散する」教育的共同体の中に確認されることを指摘した。そして, ドイツにおいてもそうした教育的共同体は, 彼が注目する新しい教育形式において一例えぱリーツの教育実践や, 青年運動・民衆教育運動等の教育形式において一存在し, そこでは先の四つの「生の諸形式」が現代的に更新された形で存続しているという。

彼は, 「生の諸形式」の論究の帰結として, 戦後のヨーロッパが「自由な共通の生活秩序を常に要求する精神の中の共同体」を形成しうる可能性を指摘したが, それは戦争で疲弊したヨーロッパ諸国が将来において連帯し, 協調する統一体になることを予言するものであった。そして, ドイツに対してもその精神的共同体を形成する一翼を担う機会と, その資格があることを繰り返し強調している。彼はしばしば「異なるドイツ *das andere Deutschland*」(フリットナー1947, 56)という表現を使っているが, その意味はナチズムに染まったドイツとは「異なるドイツ」がナチズムの抑圧を越えて存在していたし, 今日においても存在しており, そのようなドイツには共同体を形成する役割を持っていると解釈することができる。政治的・精神的な自我同一性を失っていた当時のドイツの教育者たちにとって彼の主張が, ある一定の先導的な役割を担っていたことは疑い得ないであろう。その意味で, 彼の「生の諸形式」をめぐる彼の一連の論究と, その論究から導き出された教育目標論は, ナチズムによって狭い歴史的視野に呪縛されていたドイツ教育が, 全ヨーロッパ的な視点からみてどのような位置に立ち, どのような活動を行なうべきであるかを具体的に示した一例であったといってもよいと思われる。

ただ, その後のドイツを取り巻く政治状況や経済発展の急激な変化は, 彼の構想を遙かに越えたものであったことも事実である。東西分裂(1948年)という複雑な政治状況が, ドイツ人のメンタリティに多様な影響を与えたことはすでに指摘されているが, ヨーロッパにおける冷戦構造の中で, 全ヨーロッパの精神的共同体の形成という彼の構想とは異なる西欧諸国の連帯が, 東欧諸国との対立の中で成立したことは周知のとおりである。また, 60年代から始まる高度経済成長の要請にともなう人材教育教育においては, 教育目標をめぐる新たな論争が活発になるそこでは「像」としての教育目標とは質の異なる綿密に計画された科学教育のカリキュラム研究(例えばS. ロビンズンらのカリキュラム研究)が進められることになり, 教育的共同体を単位にした教育実践のレベルを越えた国家プロジェクトとしての教育政策の在り方が問題にされることになる(ベンデン1982, 22)。60年代後半より, ドイツの教育学界を支配し

ていた教育目標問題への不快感が取り払われ、その問題に対する多角的かつ多様な取り組みが活発になり、ドイツにおける教育目標論議は新たな段階をむかえることになる。その間の事情や、フリットナーの教育目標論がその後の教育改革論議—特に1970年以降の一—にいかなる影響を与えたのかは、本稿の論究範囲を越えている。今後の課題としたい。

〈引用・参考文献〉

- 小笠原道雄『現代ドイツ教育学説史研究序説—ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究—』福村出版，1974年。
- Benden, M. (hrsg.), Zur Zieleproblematik in der Pädagogik, 1977.
- Benden, M. (hrsg.), Ziele der Erziehung und Bildung. 1982.
- Bollnow, O. F., Existenzphilosophie und Pädagogik, 1959. (峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社，1966年)
- ブルデュー，三好信子訳「生成文法としてのハビィトス」(『アクト』第2号，1986年所収)
- Flitner, W., Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, 1947.
- Flitner, W., Erinnerungen 1889—1945. (Gesammelte Schriften, Ed. 11, 1986.)
- Flitner, W., Allgemeine Pädagogik. (In : Gesammelte Schriften. Bd 2, S. 123—297. 1983.) 1950. (島田四郎，石川道夫共訳『一般教育学』玉川大学出版部，1988年)
- Flitner, W., Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. (Gesammelte Schriften, Bd. 7, 1990.) 1967.
- 福井憲彦，山本哲士「ハビィトス，プラチック，そして構造」(『アクト』第1号，1986年所収)
- 三島憲一『戦後ドイツ—その知的歴史—』岩波新書，1991年。
- Litt, T., Führer oder Wachsenlassen, 1949. (石原鉄雄訳『教育の根本問題』明治図書，1971年)
- 宮田光雄『西ドイツの精神構造—ナチズムとデモクラシーの間—』岩波書店，1968年。
- Roth, H., Pädagogische Anthropologie Bd. 1, 1966.
- Rüegg, W., Nachwort. (In : Wilhelm Flitner Gesammelte Schriften, Bd. 7, S. 371—384, 1990)
- 土持ゲーリー法一『占領下ドイツの教育改革—アメリカ対独教育使節団とアメリカ対独社会科委員会—』明星大学出版部，1989年。
- 対独アメリカ教育使節団報告書翻訳検討委員会『対独アメリカ教育使節団報告書』明星大学出版部，1990年。
- 山口知三『廃墟をさまよう人々—戦後ドイツ知的原風景』人文書院，1996年。