

## アイデンティティの形成と修正

— エーリヒ・ヴェニガーを例にして —

澤 たか子 (大垣市民病院)

船尾 日出志 (社会科教育講座)

(2007年10月29日受理)

### Identitätsbildung - Identitätsrevision

Das Beispiel des geisteswissenschaftlichen Konzepts der Erwachsenenbildung (Erich Weniger).

Takako SAWA (Department of Psychiatry, Ogaki Municipal Hospital, Ogaki 503-8502 Japan)

Hideshi FUNAO (Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542 Japan)

**Resümee** Wir möchten nun in drei Schritten vorgehen. Zunächst geht es um eine Skizzierung von Identität und Identitätsrevision in Leben und Geschichtserfahrung Erich Wenigers als eines historisch, politisch und didaktisch sehr interessierten und engagierten Zeitgenossen.

Sodann sollen einige Konzepte und Kategorien historisch-politischer Erwachsenenbildung vorgestellt werden, die sich aus Erich Wenigers Pädagogik und Geschichtsdidaktik ableiten lassen und uns noch heute für die Bearbeitung der Probleme von Identitätsbildung und Identitätsrevision nützlich erscheinen.

Im dritten Schritt wird ein erster Versuch unternommen, einige Schlußfolgerungen aus der historisch-politischen Lebenserfahrung Wenigers und seiner geschichts- und politikdidaktischen Theorie für die gegenwärtige Diskussion um Identitätsbildung und -revision zu ziehen.

**Keywords** : エーリヒ・ヴェニガー, アイデンティティ, 歴史教育

#### 1. 歴史教育の一つの課題 — アイデンティティの形成と修正

『歴史教授学ハンドブック』のなかでクラウス・ベルクマンは、他の数多くの著者から引用しながら自我アイデンティティと集団アイデンティティを区別している。自我アイデンティティを、ベルクマンは「自分自身を……生活世界が時間の経過のなかで変化したとしても同一ないし類似のままであると認識し続ける」能力であると定義している。集団アイデンティティは、まったく相応に「自分たちを人々の結集であると把握し、かつ提示するグループの能力」である。「その内的・外的結合性は……そこに結集し、そしてそこに結びつけられた諸個人による現在・過去・未来に関する共通イメージの承認において根拠づけられている」。「あるグループの歴史的自己理解はその歴史的アイデンティティとよぶこともできる」<sup>1</sup>。

そのような抽象的定義の意義が明確になるのは、それがアイデンティティの形成と修正の具体例に適用される時である。ここではドイツの精神科学的教育学の代表者の一人であるエーリヒ・ヴェニガー (1894～1961) を具体例とする。ヴェニガーは凄まじい時代史の影響により、しばしば歴史的・政治的アイデンティティの形成と修正に取り組まざるをえなかった (もちろんヴェニガーは「アイデンティティ」という用語は

使用していないが)。だからこそヴェニガーは学科としての歴史教授学の創始者になったという見解は成り立つと思われる。ヴェニガーを事例とするもう一つの理由は、かれがとりわけドイツにおける成人教育の、もっと言えば大人のための歴史教育の父であるという点にある。

1930年頃までの精神科学的教育学<sup>2</sup>のなかには、成人のための歴史教育や政治教育にとっての今日でも通用するさまざまな構想が含まれている<sup>3</sup>。しかしそれらの構想は残念ながら系統的に整理され、発展させられることはなかった。精神科学的教育学は早々に時代遅れとされた<sup>4</sup>こと、カリキュラム改革の時期には学校教育の実際に主に目が向けられたことが原因として考えられる。

ここでは3つの段階で論述を進める。まず最初は歴史と政治と教授学に非常に関心を持ち、そして熱心に活動した同時代人であるエーリヒ・ヴェニガーの生涯と歴史経験におけるアイデンティティとその修正を簡潔に描く。

その次に、ヴェニガーの教育学と歴史教授学から導き出され、そして今日でもアイデンティティの形成と修正の問題を検討する上で有用であると思える成人のための歴史・政治教育の若干のコンセプトとカテゴリーに言及する。

最後に、ヴェニガーの精神科学的カテゴリー群から

歴史教育・政治教育のための若干の結論を引き出す試みを行う。その際、わが国の歴史認識をめぐる論議を考える上でも役立つ結論をこそ重視する。

## 2. エーリヒ・ヴェニガーの生涯と歴史経験におけるアイデンティティの形成と修正

ドイツ人でその生涯の主要部分を20世紀の前半において過ごし、そして同時代の政治や歴史の発展を観察・分析する能力を有する者は、アイデンティティの変更や修正の繰り返しを回避することはできなかった。1894年に東ニーダーザクセンのプロテスタント派牧師の息子として誕生したエーリヒ・ヴェニガー<sup>5</sup>は、母親の早世により父方の実家の精神世界と相当に緊張した関係に陥ってしまった。その緊張関係はかれが当時高まりつつあった青年運動に熱心に取り組む(教師ハンス・フライタークとは1913年にホーエン・マイスナーで出会った)ことによっていっそう厳しいものとなった。徹底的にキリスト教な教育を受けていたにもかかわらず、すでに若いヴェニガーは次の2点を認識した。

① キリスト教はもはや近代社会における公教育の必須の基礎になりえない。

② その近代社会におけるキリスト教の役割については「キリスト教後」の前提のもとでしか語りえない。

アイデンティティの形成と修正はその時点ではほぼ並行的におこなわれている。

その早期のアイデンティティの形成と変更、すぐに次のアイデンティティの形成と変更が続いた。1914・15年にヴェニガーは志願兵として第一次世界大戦に関わった。出生からすればプロテスタント派の教養ある市民であったヴェニガーは前線で初めて階級を超越した共和主義的な「国民共同体」に関する理念的表象を獲得した<sup>6</sup>。ここでは、ヴェニガーが1915～1919年までの前線体験や革命体験によって、なるほどすでに思慮深くはあったが、しかしなお官憲国家に忠誠を誓うルター派の教養ある市民から、共和主義的な志操を有する民主主義者に変化したということを確認するだけでよいであろう。

ワイマル時代の最初の数年間において、ヴェニガーはすでにさらに人生を特徴づけるアイデンティティの変化を成し遂げた。ゲッティンゲンでの歴史とゲルマン学とラテン語に関するなお伝統的な大学での学びの後、かれはそこで教育学者のヘルマン・ノールの助手となり、そしてノールのもとで「歴史教授原論」に関する画期的な研究により大学教授資格を獲得した。教育学は当時、ノールによる尽力が大きかったが、精神科学的学科としての独立性を固めつつあった(「教育学の独立」)。ヴェニガーもまた教育学の発展に貢献し、そして支えた。ヴェニガーはその点に大学で新た

に教育研究の対象とされる教育学にとっての、さらには教養・文化国家としての若いワイマル共和国にとってのチャンスをみたからであった。かれのそれに関した、結局は政治的に動機づけられた考察は当時、「陶冶論としての教授学」と学科としての歴史教授学の構想において頂点に達した。歴史家とゲルマン学者であったヴェニガーは教育学者と歴史教授学者になったのであった。

新しい精神科学的教育学も、エーリヒ・ヴェニガーも、教育学と教員養成の改革(1926年以降の教育専門学校の設置)に向けて最良の道を歩みつつあったが、それも1933年にナチスがドイツにおいて権力を奪取するまでのことであった。早くも1933年4月にはヴェニガーはフランクフルト教育専門学校校長の職を解かれた(職業公務員再建法にもとづいて。その法律により正式にドイツ国内の非アーリア系官吏や公務員、またナチス政権にとって好ましくない官吏は強制退職させられ、一掃された)。新たなアイデンティティ修正が、かれに求められた。というのは、かれは高等学校一級教員への格下げに同意を表明する気はなかったし、外国への亡命を決断する(そのような決断はかれには責任からの逃避と思われた)こともできなかったからであった。かくしてヴェニガーは、1935年以降拡大された国防軍の委託で、確かに危険かつアンビバレントな軍事教育学への道を歩んだ。ヴェニガーのすべてのアイデンティティ修正のうち、そのことがおそらくラディカルに変化した状況のもとでの、かれのアイデンティティ保持をもっとも分かりやすく教えるものである。ヴェニガーの軍事教育学は、かれの教育学と歴史教授学をもまた刻印したさまざまな系統的カテゴリーにかなり相応していた。他方ではその軍事教育学はかれが、かれ自身の心の中での抵抗にもかかわらず、客観的にナチス体制の近くに位置すると思わせた。そのせいでヴェニガーは1945年以降、厳しい非難を受けることとなった<sup>7</sup>。ドイツ再統合に際して、旧東ドイツに属していた多くの人々が同じ目にあっただが。

1945年のドイツ敗戦におけるナチス体制崩壊によってヴェニガーは、1933年に外的に断たれた精神科学的教育学と歴史教授学の伝統の復活に着手することを決意した。早くも1945年末にヴェニガーは新設されたゲッティンゲン教育専門学校の校長となり、1949年にはゲッティンゲン大学の名声ある教育学講座におけるかれの師ヘルマン・ノールの後継者となった。1950年代においてヴェニガーは精神科学的教育学の時宜を得たさらなる発展(その発展の評価に関してはもちろんさまざまな意見があるだろうが<sup>8</sup>)および新たに誕生した国防軍向けのかれの軍事教育学の改作(「内側からの指導」と「制服を着た市民」のコンセプト<sup>9</sup>)に取り組んだ。ヴェニガーが1961年に亡くなったとき、

かれは最も重要なドイツ人教育学者の一人であるとみなされた。とはいえ1960年代末の教育学におけるパラダイム変更の結果、かれの影響力は急速に弱くなった。

### 3. 成人向け歴史教育と政治教育におけるアイデンティティ構成とアイデンティティ修正

その自伝の概略がすでに、あらゆる歴史教育にとって、しかし特に成人教育にとって意義がある若干の視点を認識させる。ここでは次の6つの視点に絞って論述する。

#### ① 「生活関係としての歴史」

アイデンティティの形成と修正は一定の生活局面あるいは政治的・社会的な大激変状況に限定されない。それはある人間の生涯を通じて起こることである。ヴェニガーの変化に富む伝記にあって、そのことは特に明確である。しかし原理的にはあらゆる人間に当てはまることでもある。ヴェニガー（および精神科学的教育学）はその事態を明確に意識していた。「その人間が何であるかを歴史だけが語る」という有名な言葉はディルタイに由来している。かれはその言葉によって規範哲学から歴史哲学へのかれの移行を根拠づけた。人間のアイデンティティは時間のなかでしか発展しない（それゆえ「ある独特な歴史的アイデンティティの構築」は困難である）という今日の認識は傾向としてはほぼ同じことを述べている。ノールとヴェニガーは決して消去できない「生活の歴史性」について語った。そしてかれらの精神科学的陶冶コンセプトの基礎には、歴史は生活関係であり、決して単なる子どものための学科や専門家のための学問ではないという考え方をおいていた。あらゆる年齢は歴史にたいするその特有の関係を有している。そのことは、アイデンティティが静止的でなく、永遠に不変でありえず、恒常的に時間のなかで発展し、かつ変化するということを意味する。「アイデンティティ形成」や「アイデンティティ修正」という概念においては、力動的構成要素がまさに本質規定的である。

#### ② アイデンティティの危機と成人教育

その恒常的に揺れ動き、常に不安定な均衡しか許さない基本状況にあっては、もちろんさまざまな度合いの変化が起こる。理念型的には、連続的に進行するアイデンティティ修正が一方の極であり、そして劇的なアイデンティティ崩壊・アイデンティティ危機が他方の極である。ヴェニガーは、自己の経歴と考察にもとづいて、その違いを明確に意識していた。そのことは何より成人教育に関するかれの著作から明らかにな

る。そこでは一定程度の連続性、および単純に過去を書き続けることに帰着しない一定程度の伝統批判的未来意志なしには、政治的・社会的諸条件の急速な変化にたいしてアイデンティティを保持することは可能ではないという認識がみられる。わたしたちの今日の感覚で言えば、ヴェニガーは自身とドイツのアイデンティティの連続性を、ナチス時代と世界大戦時代を含めて、強調しすぎており、そしてしかもナチスの犯罪性とドイツのアイデンティティへのその影響を過小評価している。

とはいえ、まるでジェットコースターのような20世紀前半のドイツ史のなかでヴェニガーは、現にあるアイデンティティや相応の歴史意識の単純な破壊によっては何も獲得されず、厳しい経験やアイデンティティへの負荷は、それらが具体的な個人的・集团的（ヴェニガーにとっては民族的）未来課題を考慮しながら消化されるときにのみ、将来の定位や行為にとって不可欠な意味を得ることを認識した。ヴェニガーはそのためにいくつかのコンセプトとカテゴリーを提示した。ヴェニガーは何よりも成人にたいする教育にあっては「歴史的啓発」が目標とされるべきであるとした。ノールに依拠しつつ、ヴェニガーは「歴史的啓発」を、「現代の位置づけ」と「将来的課題の企画」、「生きられた生活の分析と解釈」と「将来の責任と課題の自覚」であると理解した。ヴェニガーにとっては、ノールもそうであったのだが、歴史教育において「歴史を主体のもとに」考察すること、行為しかつ苦悩する個人の歴史体験と歴史摂取を、歴史学によって「客観的に作られた」歴史と並置すること、今日的な概念で言えば、個人を超越する大きな歴史と生活史（言い換えれば、匿名の構造史と生活世界的経験史）を教授学的に互いに媒介させることが重要であった。そのようにすれば、時代史のさまざまな変化や衝撃に抗して、新しい、バランスのとれたアイデンティティを獲得することができるかとヴェニガーは考えたのであった。

#### ③ アイデンティティとリアリティ

ヴェニガーの例からさらに分かることは、個人や集団のアイデンティティは、それをある程度安定させたのであれば、社会的、政治的、精神的「現実」から過度に隔たってはならないということである。ヴェニガーは元々20世紀前半におけるドイツの政治的・社会的な長期的危機を「文化の危機」として解釈していた。その解釈は現実を正しく捉えず、いくつかの顕著な誤った評価へと導いた。ことにナチズムにたいしてはそうであった。その社会経済的前提を明確に解明することなしにナチズムを理解することはできなかったからである。この点ではヴェニガーが一貫して示したような常なるアイデンティティ修正が要求されただけ

でなく、パラダイムの変更も求められたのであった。もっともヴェニガーはパラダイムの変更については最後まで回避しようとした。いずれにせよ歴史的・政治的アイデンティティと社会的現実の間の緊張関係はアイデンティティ研究の基本問題である。

#### ④ アイデンティティの多元主義

これまでの叙述において、アイデンティティの一般的な特徴を問題にしてきた。しかし、異なる年齢、世代、社会グループ、民族や出身地域、イデオロギー、宗教や宗派が、全く同一の社会のなかできわめて多彩なアイデンティティ形成へと導くことは自明なことである。例えば再統合後のドイツにおける（旧西ドイツと旧東ドイツの）アイデンティティ論議は、どのような緊張および、場合によっては違反行為がそこで生じうるのかを示した。ヴェニガーはそのように提起された教授学的問題にたいし優れた感受性を持っていた。そのことを何より成人教育とレールプランに関するかれの著作が証明している<sup>10</sup>。以下では特に、年齢や世代に特有なアイデンティティに言及されるべきである。しかしそれらのアイデンティティは一つの社会的全体アイデンティティのなかに整理されるのであろうか。

民主主義以前の時代においては、あらゆる人にとって義務である全体的アイデンティティが、国家と教会によって比較的まとまって与えられ、そして教育過程のなかに含まれていた。ドイツでは、理論のレベルではあったが、精神科学教育学（ヴェニガーもまた）は、そのような規範的要求が破棄され、自己発達や自己実現への教育要求（「教育学の独立」）が優先されることに大きな貢献をした。その教育要求が政治的に持続的に実施されるようになったのは、ドイツではもちろん1945年以降のことである（旧東ドイツでは1989年のドイツ再統合後）。

1945年以降、新しいアイデンティティは「民主主義的アイデンティティ」と言われる。わたしたちは、それは—数多く存在し、比較的閉じたアイデンティティ・コンセプトと原理的に相違して—明らかに次のように定義できるだろう。

「憲法に一致する左から右までのさまざまな性質を有するアイデンティティのスペクトラム全体がそこに位置づけられる」。

憲法との一致はここでは、基本的人権にたいする、民主主義的手段による政治的ディスクルスや葛藤にたいする無条件の支持、競い合うさまざまなアイデンティティの正当性の原理的承認、それらのアイデンティティの粗暴な否定による排除の放棄、妥協による合意形成を意味する。もはやあらゆる人のための相対的に閉じられたアイデンティティ・コンセプト（中世

の宗教的なコンセプト、19世紀と20世紀の民族主義的なコンセプト、共産主義的なコンセプトのような）でなく、かえって開かれた、多層的な、いろいろな性質のものを寛容に受け入れるアイデンティティ・コンセプトが今日求められているのである。現実的な、例えば東西両ドイツのメンタルな面での統合もまた、そのような開かれたアイデンティティ・コンセプトによって可能となる。さらにその開かれたアイデンティティ・コンセプトは他の民主主義国の民族的アイデンティティもまた忌避することはない。さらに多くの特定のアイデンティティ（年齢的アイデンティティと世代的アイデンティティもまた）その開かれたアイデンティティ・コンセプトのなかに位置づけられる。

#### ⑤ 年齢に特有のアイデンティティ

すでに言及したように、ヴェニガーにとって（自身の経験によって）歴史は「生活関係」である。その概念の背後には、個々の年齢（そしてしたがって異なる世代もまた）が過去と未来にたいする異なる立場によって互いに区別されるという素朴な確認が隠されている。若くて、これから長い人生を歩む人は過去と未来にたいして、年老いて、残りの人生が少ない人とは異なる判断をする。例えば「ナチズム／ホロコースト」や「東ドイツ／ドイツ社会主義統一党／国家保安省」というテーマでは、どうしても過去の歴史にたいする個人の責任が大きな問題になるからである。何よりも個々の年齢ごとに過去と未来が有する価値が異なっているということこそ重要である。

その歴史教授学にとって中心的関連の有する大きな意義は、学校教授学への伝統的なこだわりのせいで、今日までほとんど認識されてこなかった。たいてい、素朴に後の人生における学校の授業のいわゆる「教育的遠隔作用」が信じられたし、そして信じられている。急速な変革の時代にあっては危険な幻想である。その関連で言えば、ヴェニガーは「歴史の教育的モメント」はあらゆる年齢およびあらゆる世代のために個別に明らかにされねばならないと指摘している<sup>11</sup>。東西両ドイツの精神的な統合は、ヴェニガーのその指摘から歴史教授学的・政治的結論を引き出したならば（すなわち年齢特有性を中心を置き、そして多くの人が納得できる歴史的アイデンティティ・コンセプトがあれば）おそらくもっとスムーズに進行しただろう。

#### ⑥ 世代に特有なアイデンティティ

ある社会における年齢に特有な歴史的アイデンティティは世代に特有なアイデンティティと緊密に関連している。そしてそのことは世代内の了解困難を引き起こす。1945年や1989/90年におけるような政治的崩壊

にあつては、そのことは特に明確となる。

東西ドイツおよび今日の統一ドイツのような社会は多くの世代の並存・対立・協力の膨大な事実によって特徴づけられている。異なる世代は一年齢に制約されて一異なる歴史的・政治的「重要体験」を持っている。そのこともまたヴェニガーは非常に印象的にワイマル時代のドイツ社会にかかわって指摘している<sup>12</sup>。例えば17～25歳でナチズム、第二次世界大戦、1945年の敗戦およびドイツ分割の苦難を味わった者は、その生活観や政治観や歴史観の全体において、同じ年齢段階において西ドイツでの通貨改革と「経済の奇跡」あるいは学生運動や1970年代の社会民主党と自由民主党の連立政権による改革政策を重要な印象深い出来事として経験した者とは、根本的に相違する。東ドイツの場合では、ドイツ民主共和国の建国や1953年6月17日の蜂起を体験した者、1961年8月13日のベルリンの壁の構築を体験した者、一党独裁的国家体制の動揺を体験した者で相当に違っている。その点では一認知的にも情動的にも一必然的に歴史についての、特に現代史についての世代を越えた了解の問題が存在している。高齢世代は一その世代の経験内容ゆえに一物の豊かさや民族意識について、若手世代とはまったく別の重みを認めている。若手世代にとっては人類的価値への道徳的定位や民主主義的参加がはるかにより重要である（もちろん残念ながら少数の排外主義者やネオナチズム信奉者が存在するが）。世代の枠を越えたディスクルスにおいては、異なる諸世代の間で、その都度の時代史に関する了解を、広い意味で理解された民主主義的アイデンティティの枠内で教育することが重要である。

#### 4. アイデンティティの形成と修正のための教育への若干の結論

今年度（2007年度）の前期、社会科教育CIV（中学と高校の社会科的教科のための教育法に関する授業であり、受講生は社会専攻の4年生）の授業において、学生に（個人ないしグループで）憲法「改正」案の提出を求めた。学生たちは現在の条文と「改正」条文案を併記し、「改正」理由を叙述した。「改正」する必要がないと考える者にも、なぜそう考えるのかの意見表面を求めた。

そのような試みにおいては憲法9条に「改正」案が集中すると思われるかもしれないが、必ずしもそうではなかった（もちろん9条についての「改正」案も存在した。もっとも日本国憲法の平和主義を基本的に守ろうとする立場はほぼすべてのグループに共通していた。もっと言えば日本国憲法の根本精神を否定する意見はなかった。憲法に同意するというアイデンティティは共通していたのである）。

教員が注目したのは次の3点である。第1に天皇制に関する「改正」案である。すなわち天皇制廃止を提案したグループが意外に多かったのである。しかしその理由は「皇室の人には基本的人権が保障されておらず、可哀想」だというものであった。「天皇制廃止」と言えば、左翼的な心情を想像してしまう教員世代とは相当異なる意識であった。

第2に国会議員の不逮捕特権を定めた憲法50条に関する「改正」案である。学生の意見は「国会議員でも悪いことをしたら逮捕されるべきだ」というものであった。国会議員（政治家）は悪事を犯しても、開き直って、その地位に居座り続けているという印象を学生たちは持っているようであった。確かにその心情は分かるが、しかし学生たちには国家権力を恐怖する気持ちは無いのであろうか。全共闘世代の者には決して思いつかないような発想である。

第3に憲法24条に関する「改正」案である。「婚姻は、両性の合意に……」という条文を「婚姻は、両者の合意に……」とすべきであるという提案であった。この点は学生たちの意識の方が進んでいる。

わたしたちは自分が学生だった頃の意識で今の学生たちに接してしまう。しかし自分にとって常識的なことが、今の学生たちにとっては常識ではない。言うまでもないことだが、時代によってその時点で形成され、修正されるアイデンティティは違っている。「客観的」歴史知識が果たす作用や機能も、それを媒介する側（＝教師）のアイデンティティと媒介される側（＝児童・生徒・学生）のアイデンティティの相違によって、想定外のものになりかねない。

そのような問題意識からアイデンティティの形成や修正に迫る教育（特に歴史教育）について考えるために、ヴェニガーに取り組んだ。すでに前項までで叙述した通りであるが、まとめとしてここでは3点に限って述べておく。

第1に歴史を「生活関係」として捉える考え方は重要である。学問的成果としての歴史はもちろん大前提である。しかし歴史教授は歴史学の成果の単純な伝達活動ではないからである。

第2に歴史教育にあつては「歴史的啓発」が目標とされるべきである。とりわけヴェニガーが「歴史的啓発」を、「現代の位置づけ」と「将来的課題の企画」、「生きられた生活の分析と解釈」と「将来の責任と課題の自覚」であると理解したことに留意されるべきであろう。

第3に、上記と関連しているが、歴史教育において「歴史を主体のもとに」考察すること、行為しかつ苦悩する個人の歴史体験と歴史摂取を、歴史学によって「客観的に作られた」歴史と並置することが重要である。（1～3は澤が主に執筆し、4は主に船尾が自身の実践に基づいて執筆した。）

注

- 1 Klaus Bergmann: Identität, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf 1985<sup>3</sup>, S.29.
- 2 精神科学的教育学は旧東西両ドイツにおける教育学の開始期においてもおおいに影響を与えた。
- 3 Vgl. Hans-Dietrich Raapke: Erwachsenenbildung als Volksbildung, in: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Erich Weniger. Weinheim-Berlin 1968. S.269 - 289.
- 4 精神科学的教育学の代表的な人物 (例えばシュプランガー) が一時期ナチスに協力したという事実もあった。
- 5 Vgl. Karl-Heinz Günther u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1987<sup>14</sup>, S.639, S.739.
- 6 Vgl. Bernd Müller: Die "Republik als Volksgemeinschaft". Zum Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nach 1918, in: Internationale Schulbuchforschung 11 (1989), S.129 - 146.
- 7 Vgl. Dietrich Hoffmann, Karl Neumann (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Wenigers und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Weinheim 1992.
- 8 Vgl. Helmut Gaßen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim-Basel 1978.
- 9 Vgl. Dietrich Hoffmann, Karl Neumann (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. A.a.O.
- 10 Erich Weniger: Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung, in: Erziehung 5 (1930) S.1 - 21; ders.: Theorie der Bildungsinhalte (= Didaktik als Bildungslehre, Teil 1). Weinheim 1952. ヴェニガーは国家および社会における世界観的・宗教的, 社会的・世代的党派形成, およびそこから生じる, 互いにしのぎを削るアイデンティティにたいして鋭い勘を持っていた。同時代のドイツにおける貴族的, ブルジョア的, 農民的, そしてプロレタリア的メンタリティとアイデンティティをヴェニガーは (まさに歴史的次元にかかわってもまた) 意識していた。そのような個別的視点から, かれは1945年以降において成人教育の領域の重大問題であった非ナチス化にも積極的に取り組んだ。Vgl. Erich Weniger: Die Epoche der Umerziehung 1945 bis 1949, Westermanns Pädagogische Beiträge 11 (1959), S.403 - 410, 517 - 525.
- 11 Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig 1926, S.7, S.103ff.
- 12 Erich Weniger: Das Bild des Krieges. A.a.O.  
上記注に記載したもの以外に, 次の文献を参照した。  
小笠原道雄編著『精神科学的教育学の研究』(玉川大学出版会 1999年)