

ヴェーニガー教育学の基本的性格

正木 義晴

(昭和62年9月21日受理)

Grundsätzliche Charakteristika der Pädagogik Wenigers

Yosiharu M_{ASAKI}

(Received September 21, 1987)

はじめに

I

ヴェーニガー (Erich Weniger, 1894~1961) とは、その教育学理論研究、学問方法論の研究や今日の西ドイツの教育学研究者の養成についての多大な貢献や業績にもかかわらず、あまり評価されず、その名があまり知られていない教育学者の一人である。ディルタイの精神科学にその基礎を置き、教育学研究史上新生面を開いたのが、彼の師であるノール (Herman Nohl, 1879~1960) らであったが、そのノールとともに第一次大戦頃から第二次大戦後60年代にかけて活躍し、ドイツの正統派精神科学的教育学の歴史と伝統を構築していった最後の一人が、このヴェーニガーである。

精神科学的教育学は、その後、60年代後半頃より、実証主義的科学主義的方向をもつ経験論的教育科学やフランクフルト学派の理論に基づく批判的教育学らの攻撃によって、その指導的地位が奪われ、背後に退いていったが、しかし、その一部は解釈学的教育学という名のもとに、再び注目され、評価され、市民権を得つつあるのが現状である。特に、ヴェーニガーに関していえば、彼の教育学理論における理論・実践構造論がクラフキーやデルボラフらによって、教育学の実践的性格の解明や実践学の構想・行為理論の形成に関して発展的に継承されつつある。

本論は、精神科学的教育学の発展史研究の一環として、ノールにつづく、ヴェーニガー教育学の性格と意義についての一考察である。

ヴェーニガーにとって、教育学研究の重要な方法論的基礎となっているものは、「自己理解」 das Selbstverständnis である。師のノールとともにディルタイの精神科学の伝統と方法を継承する彼は、次のようにいうのである。「ディルタイから、精神科学としての教育学の自己理解のための衝撃が出ている。それは、それを単なる記述的方法と同様に、ドグマの概念の織物から解放する」¹⁾。ここでいう「記述的方法」とは、もちろん、心理学や社会学における実証主義的、経験主義的方法の総称であり、そして「ドグマの概念の織物」とは形而上学的諸命題や教育外から演繹された規範的諸概念の総称にほかならない。

「自己理解」が決して誤謬に陥らないという保証は存在しない。我々の精神は、自己欺瞞に対して寛容なところもあろうし、それに抵抗力をもたないこともある。さらに、自己陳述が決してイデオロギー的偽造へと走らないというわけではない。しかし、ヴェーニガーは次のように主張するのである。「自己理解からの出発は、真理への意志が前提とされる場合に、固有な実体を発掘することを可能にし、又は少なくとも、根源的な意図、理解されそして判断されるべきものにおける方向性の明確化を可能にする」²⁾と。

教育における運動、学校、制度、体系は、しばしば、教育外の原理、概念、方法から、また教育外の領域の担い手からドグマ的に理解されていたし、また方向づけられていた。そのため、それらの精神現象を十分にその深さにおいて認識することができなかった。また、教育学を教育外の領域の多様な目標設定の上に基礎づけようと

する試みは、独断論的であり、じつは実りのないこと、役に立たないことが明白になってきた。他方、隣接科学である心理学は、人間が生来いかなるものであるとか、ある任意の目標に到達可能な手段を教えることができても、人間陶冶の目標を指示しえないことは明白である。

教育学を応用科学として理解せず、その独自の性格を追求しようとするならば、しかも、ボルノーが明らかにしているように「認識を無前提にかつ確実に構成しうるはずのアルキメデスの点に到着することを望めるような道がすべて閉ざされている」³⁾とするならば、科学としての教育学にとって、人間の共同生活のなかで数世紀にわたって行われてきた教育現実の全体以外に、その基礎づけの道はないのである。ヴェーニガーのいう「自己理解」とは、このような教育現実の解釈にほかならない。そして彼は次のようにいうのである。「自己理解は歴史的には常に第二のものであるが、事実は第一のものであるが、事実は第一のものである。こうした自己理解のなかで、初めて決定の本来的自由が獲得され、そしてそれによって他の真の関係が規定されるのである」⁴⁾。

ヴェーニガーは、こうして、すべての概念やそれらのアンチノミーの背後に立ち帰る「自己理解」といった手段によって教育学構想を築いていくが、その際に、それと世界観学説、人間学との対決を通じて、陶冶性や教育関係の理論へと展開していくのである。

II

ディルタイの思惟から、ヴェーニガーによれば、二つのものが我々の教育学的意識のなかに流れ込んでいるのである。即ち、世界観学説と教育理想の歴史性についての学説である。両者は、いわゆる「歴史意識」das historische Bewußtsein をその基礎に展開されたものであるが、ディルタイにおいて、前者は教育学理論のために十分な意味で利用されていない。

しかし、ディルタイ学徒であるフリッシュアイゼン・ケラー (Frischeisen—Köhler, 1878~1923) は、彼の著作である『陶冶と世界観』において教育的な一貫性をもって世界観的類型学説を発展させた。次のことを証明しようと試みたのである。「今までのすべての教育学体系、自然科学的なものと実証主義的なもの、規範的なものは、最終的に世界観的前提に還元される」⁵⁾と。

教育学的諸命題の妥当性は、つねに世界観的前提の有効範囲において制約され、そしてその内部でそれらが見

い出され、発展され、そこにつねに回帰するいくつかの根本類型が示される。そして、他方、これらの根本類型は、教育理論や教育現実のなかで呈示されるが、それらはその際に多様な社会的、歴史的条件や社会学的条件と結合されているのである。こうした豊かで、多様な組み合わせは、確かに我々の狭い視点を解放するという意味で評価すべきものであるが、それは普遍妥当性の要求を退け、相対主義へと走った。他方で、その根本類型が、その当時の具体的な歴史的陶冶理想と矛盾し、そのカテゴリーで解釈しえなくなってきたのである。

否、もっと重要な問題点が存在する。それは、世界観的、形而上学的、社会的前提や命題から教育学理論を演繹したという点である。換言すれば、ディルタイが教育学理論に対して与えなければならなかった体系的転回、即ち、従来の教育学理論をすべての理論の前に教育の過程で現実⁶⁾に生起している教育現実の全体に還元し、それを分析し、解釈し教育学理論を築こうという方向、それが失なわれてしまったという問題点である⁶⁾。

では、ヴェーニガーは世界観学説やそれに基づく教育観に対してどのような態度をとるのであろうか。「世界観的、歴史的、社会的制約における洞察は、決して最終的な確言ではない」⁷⁾。制約性についての事実は、決して否定しえないとしても、その事実は教育的意味についても何も語っていない。また、我々がたとえ形而上学的、又は歴史的、社会的前提を理解していたとしても、教育がいかにあるかを解明できないからである。それ故、ヴェーニガーは次のようにいうのである。「教育に適合した構造を、その内在的形而上学的、社会的、精神的、歴史的諸前提に応じて単に理解することではなく、むしろそれをその批判によって誘い出しそして採掘することが、教育理論の第一の関心事である」⁸⁾。教育行為や教育制度の形態は、その多様性においてそしてその多様な展開にもかかわらず、それ自身において閉じられており、その一定の法則や構造をもっている。我々は、それらの効果や妥当性を判断しうるために、それを批判によって理解しなければならないのである。そして、それがあれこれの前提を批判するのである。この批判は、「目標と手段、信念と態度、主義と行為との一致という意味で、教育の出来事の真正さと純粋さを得ようと努力する」⁹⁾のである。

では、ヴェーニガーはその批判や判断の基礎づけや根拠をどこに求めるのであろうか。彼は次のように主張し

たのである。「教育現実とその形而上学的そしてその他の前提との間の真の連関の解明は、常にすでにこの教育現実の現有 Vorhandensein. 教育的なものに関する知、教育の課題と可能性に関する知を前提としている」¹⁰⁾。我々人類は、その歴史的なプロセスを通じて、子供の教育の委任や責任に従って、その実践や努力において或いはユートピア的理論において、ある時は無名の教育者に支えられ、ある時は天才的な教育者や理論家に支えられて、現実や状況との関わり合いを通して、徐々に教育的なものの一定の独自で、自律的な客観的な構造や連関を発展させてきているのである。そして、そこに見い出されるものが、ヴェーニガーによれば、教育的態度、教育的エイトス、教育的行為の可能性の条件や教育的課題などに関する知である。これらは、人類の教育学的经验の蓄積の歴史として「前概念的」¹¹⁾な、いわば「前理解」にあたるものであるが、それが、ヴェーニガーによって、教育現実の解釈や教育的行為の決定、判断に規準や根拠を与えるものとして、批判的性格をもつのである。「この知が教育学理論において第二のより重要な機能を可能にする、即ち世界観的に基礎づけられた教育体系、態度、規準などの教育的真正さ、絞粋性、妥当性を調べるのである」¹²⁾。そして、彼は、更にそこに「世界観的諸体系における教育的批判」¹³⁾あるいは「世界に対する教育的批判」¹⁴⁾の可能性を見い出せると信じた、即ち、教育外領域からの社会的諸力による教育要求や教育観に対して教育的な判断を下すことは、これらの知が教育外領域へと文化批判的、社会批判的に作用することを意味し、そこに教育的威厳が確立するからである。

ヴェーニガーが次にあげるものは、「教育的態度や教育の民の形式の独自性に対する責任」¹⁵⁾から成長し、成立してきている。世界観的制約性に対する教育理論の機能である。教育者は、子供の教育を引き受け、教育関係のなかで一定の態度をとり、行為を決定しなければならないが、そこには形而上学的、社会的、世界観的諸前提や要求に対して「譲り渡しえない教育的責任」が存在する。これについての知は、教育的義務や教育の真正さの共通性に関する知として、「精神的プロセスにおける教育の歴史の走路のなかで次第に形成され、そして我々が教育一般を放棄しないならば、もはや放棄しえない」¹⁶⁾ものなのである。ヴェーニガーは、この知がコメニウス、ルソ、ペスタロッチ、シュライエルマッヘル、ヘルバルト以来の教育理論の発展のなかで理論的に基礎づけら

れているものとして、それを「教育的信条」、「子供の固有様式」、「子供の固有権利」の尊重、さらには「自由と人間の品位」¹⁷⁾の尊重に関する連関において把握するのである。

III

ここでは、ヴェーニガーの教育学の自己理解と人間学との対決や関係が問題となる。

人間学は教育学の基礎科学である、といわれている。一般的に考えるならば、教育は人間形成をめざす行為であり、どのような人間をどうするかということは、人間理解によって規定されているからである、また陶冶理想の学説に関していえば、それは、必ず我々がそれに従って、又はそれへと教育しなければならないところの人間像をもたねばならないということを基礎にしているのである。

その方法論的原理が多様でありそして問題があるとしても、人間学がその対象として獲得していきこうと努力する人間像がはたして単純に教育学へと移行できるのだろうか。また、それは教育的意義をもつものであろうか、それが問題である。

ディルタイの世界観学説にはすでに人間学的端緒が含まれていた。「人間とは何かということをも人間に教えるのは、人間の歴史のみである」と主張した、ここでは、歴史が人間自身を十分にそして包括的に理解するための不可欠の手段となっている。しかし、ヴェーニガーにいわせれば、この定式化は人間をその具体的な歴史的、社会的制約性の実事の中で把握しようとした、換言すれば、人間像を出来事の歴史的経験や具体的な人間との交際の中に追求しようとしたのである。要するに、そこでの人間像は、これまで可能であったことを求めたにすぎない。

ここで、ヴェーニガーは、人間学が「未来への開放性」¹⁸⁾というカテゴリーを取り入れなければならない、と主張するのである。ちょうど、シェラー (Max Scheler, 1874~1928) が人間存在の本質規定を「世界開放性」において把握したが、それが時間的次元で取り上げられたことになる。「未来への開放性」は、子供や青年に属する特質であり、必然的に教育のプロセスに関連しているからである。「生の根源現象である諸世代間の教育的出会いにおいて、直接的な出来事のなかで、人間の可能性についての像が形成される。まさに、若者はまだ発達能力がありそして開放的であるので」¹⁹⁾。

このように考えるならば、人間学自体も、教育のプロセスや教育的諸経験、発達から逆にその規定を受けるのであり、その意味でそれらによって絶えず成長しない人間学は不完全であるといえる。従って、ヴェーニガーは教育学と人間学との関係について次のようにいうのである。「教育学と人間学は、相互的に制限されそして条件づけられ、単一直線的な依存関係は存在しない⁹⁰⁾と。

そして、彼は教育における人間像を、「教育すべき若者から将来生成すべきものへの投企」、「未来の中への投企」Entwurf⁹¹⁾と規定するのである。即ち、つねに自己の未来の可能性へ向って開いているといった現存在の構造そのものにそれん求めたのである。こうした人間像も、もちろん、具体的内容をとるためには、我々の人間についての自己理解や歴史に関する知の規定を受けるであろう。しかし、彼は次のように主張する。それは、「我々の時代や我々の特殊な状況における人間の運命と課題に関する反省によって規定される⁹²⁾のであると。

さて、人間像をこのように理解するならば、その役割や機能が従来とは別の意味をもってくるであろう。もはや、教育のプロセスにおいては、人間像と現実との一致が問題ではない。また、そのことを、我々は次のような教育的経験の事実を通じて知っている。即ち、教育のプロセスにおいて多様な要因、何よりも生徒自身の意志、意欲、自由が入りこんでくるので、教育者は自己の教育意志だけで人間像の一方的実現化を強制しえないということ。また、教育者は教育現実の状況やそれに伴う課題を予測しえないということ、である。それ故に、ヴェーニガーは次のようにいう。「教育における人間像と陶冶理想の機能は、未来の現実をこちらへと強制することではない。それは別のことである。教育者又は教育の担い手は、この像を青年との出会いの中で投企し、彼はこの像に基づいて出会いを整えそして教育共同体の中でそれを家航的に実現しようと試みる。青年は、教育者と彼によって示された内容との方向づけられた出会いの中で、対決と引き受けにおいて自分を見出し、ある日彼が一人立ちするまで、形式と形態を獲得する⁹³⁾。もちろん、その際に、青年が教育者が彼の可能性についてもっていた人間像に従って形成されたかどうか、又は、彼がこの像との対立の中で固有の形式に到ったか、ということは未解決なのである。

ここで、教育における人間像にとって二つのことが明白となる。一つは、この像は青年や生徒の具体的な状況

や彼の経験内容に関係づけられねばならないということであり、他方では、この像が教育的出会いのもとで絶えず修正されるということである。

IV

教育関係、教育的出会いにおいて、未来の投企の配慮のもとで、絶えず成長してくるヴェーニガーの人間の諸可能性についての洞察は、「陶冶性」についての従来の観念に新しい意味を与えることになるであろう。

それは、心理学がその対象とするような測定可能な心理的事実ではない。確かに、それは若者の具体的な状態や過去の生活経験に関係をもっており、その意味ではそれらを対象として分析や説明が可能であるかもしれない。しかし、そうしたことから若者の未来の諸可能性を演繹しえない。また、他方、それは単純で直線的な内在的素質からの開化といった事実でもない。ヴェーニガーによれば、「陶冶性」Bildsamkeit は、「未来の投企を顧慮して常に生じるところのそして教育者が彼の確信、生の意味、内容的所有をその中へもたらすところの、教育的出会いからその具体的な諸可能性の中で初めて成長する⁹⁴⁾のである。それ故に次のように主張しえるのである。「教育者は、彼の行為のなかで、本来的に初めて陶冶性をつくり出す。陶冶性の覚醒が、すでに出会いの内部での最初の行為である⁹⁵⁾と。

こうしたヴェーニガーの主張に対しては、反論や批判が出てくるのは当然であろう。第一に、未来の投企としての人間像やそのもとでの陶冶性の考え方は、人間の諸可能性を過大に評価しすぎていると、また、第二に、このような観点に立脚した教育理論は、完全主義、発展史観に依存しており、現実や存在と矛盾していると。

確かに、教育学が自律のプロセスを歩んで以来、人間における善性や完全化の信仰に支えられていたし、その意味で理想主義的であったことは否定しえない。ルソーは、『エミール』において人間の本来的善性に関する学説を主張したし、またペスタロッチ、フレーベルも同様であった。ルソーの教育学的衝動とドイツ理想主義哲学の人格概念の邂逅以来、その完全主義的、理想主義的傾向はその頂点に達した。しかし、それと同時に、またその結果、教育の本来的関心事が覆い隠され、否定されていったのである。

だが、このような状況は、弁証法的にのみ把握されねばならない。教育学は、その自律のプロセスにおいて、

何よりも神学に対して自己を守り、そしてその本来の関心事を主張しうるために、しばしば完全主義的、理想主義的理論を利用しなければならなかった。その後、教育に対する配慮やその本来の関心事の保証、根拠が得られた時、その学説や立場を放棄しえたのである。ヴェーニガーは、ペスタロッチについて次のような理解を示すのである。「ペスタロッチの理解は、教育の高慢さについてのすべての主張の結末をつけた。ペスタロッチは、人間を彼の弱さのなかで援助し、そして彼を励ましながらか立直らせるといふ教育の課題に通じていた」⁸⁶⁾。

教育学は、人間の欠陥性に関する知や人間の弱さに関する知を閉め出すことができないし、また、理想主義的、完全主義的根拠づけた依存することはできない。ただ、ヴェーニガーにいわせれば、教育学は自らが「人間とともに何かをつくり出すということ、そして生成しつつある人間を彼の状態を越えて偉大な成熟とより意義深い行為にまで導きうるということ」⁸⁷⁾を信じるのである。そして、それに根拠を与える「教育法則」として次の命題を挙げるのである。「人間は、善を行うことができるために、善として主張されねばならない」、「我々は、人間を彼らがあるようにのみとらえるならば、彼らをより悪くする。我々が彼らがあるべきであるように取り扱うならば、我々は彼らをもたらしすべき場につれていく」⁸⁸⁾と。

この命題は、我々が教育的態度を決定したり、教育的行為を実践する場合にきわめて重要な意義をもつ。人間は、周囲が彼について抱く表象、意見、信念に従って、そのあり方や発達を規定されるのであり、そして特に子供の場合はその効果が著しい。ボルノーが彼の著『教育的雰囲気』において次のように主張しているのが、注目に値しよう。「子供は、教育者が彼について描く像に従って、また教育者が彼の中におく信頼に応じて、みずから形づくるのである」⁸⁹⁾と。

V

人間像や陶冶性などを教育的行為、教育的態度との必然的な関連性において把握し、そしてそれらにその根拠を見い出そうとするヴェーニガーの立場は、換言すれば、教育現実の構造を教育的な人間関係において解明しようと意図していることにはかならない。次に、ヴェーニガーの教育的な人間関係、即ち「教育的関係」について考えてみよう。

「子供や青年のために味方になる固有な形式としての

何か、また教育者と生徒の間の仲間関係の特別な形式としての何か、……、教育的行為の独立のなかで、教育者と生徒を包括する固有な世界がつくり出されており、これは教育者なしの子供の世界、しかしまた成人の世界とも相違している」⁹⁰⁾。そして、それは「その固有な規範、その固有な目標設定、教育者の態度における教育的委託の実現のための可能性の条件」⁹¹⁾をもつものであって、他の領域、世界から区別されねばならないのである。

ヴェーニガーによれば、また、この世界は文化教育学が主張しているような、精神的伝緒や精神的文化を子供に伝達し、その基本的な考え方や感じ方を植えつけ、そして未来の世代の委託を実現していく空間ではないし、さらに子供が単に自由に自己の興味や素質に従って発達していく空間でもないのである。

確かに、前述の「子供や青年のために味方になる固有な形式」という表現にあるように、ヴェーニガーも、ノールと同様に、ルソーに始まりペスタロッチ、フレーベル、エレン、ケイ、さらに青年運動等に至る教育思想史上の児童中心主義を前向きに評価している。特にルソーに関しては次のようにいっている。「教育理論における教育の相対独立のより完全な表現は、子供への転回であり、それとともに現代の教育学は初めて始った。この転回は、人間一般にただ向いていた古い教育学に欠けており、ルソーはその限りで現代の教育学の初めにあり、そしてまた自律的教育学の初めにある」⁹²⁾と。「子供への転回」は、いわゆる「教育学的思考様式の革命」として実際に教育学や教育的行為の自律にとって多大な成果をもたらしていった。ルソーを初め、彼の後継者たちは、子供の時期(幼児期、児童期、青年期等)を大人への単なる移行期とは解さず、それ自身が独自の権利と可能性を有する、人間存在の本質的な形式であると把握した。それ故、教育の課題は子供の発達可能性と幸福への要求を充足させるための援助にあると理解され、そして次第に「子供からの教育学」「個人的教育学」へと状況は急進化していくのである。それとともに、教育者、成人の教育的意志は後退していく。教育の歩みは、子供の性向、意志、彼のその時々状況によって規定され、教育は「子供における創造的諸能力の発展」⁹³⁾以外の何ものでもなく、教育者や成人世代は教育共同体において決して本来の目標や固有の意図をもつことはできなくなったのである。

しかし、ヴェーニガーにいわせれば、「子供からの教

育学」の規則や原理は、生命力を喪失した文化、成人時代の権力の強大化、陶冶財の過剰、教育目標の多様化、古い陶冶形式の権威主義化といった状況に対して、「教育の対話的関係の側面を過度に強調した闘争概念」であったにすぎない。また、それは教育現実の弁証法的構造における新しい端緒の一つにすぎない。そこで、ヴェーニガーの注目するのが、ノールやブーバーの教育的関係の学説である。

周知の如く、ノールは教育の本質を「教育的関係」der Pädagogische Bezug と名づける教師と生徒との間の人間関係を把握し、その構造分析を通じて、それを二重性の結合という形で発展させたのであった³⁰。即ち、権威・愛を有する教師と服従・愛を有する生徒、さらに、変化・形成意志を有する教師と自発性、成長意志を有する生徒、との緊張関係の中に真の教育的行為の成立する可能的条件を見出したのである。そして、ヴェーニガーは、ノールの学説をふまえて、ブーバーの『教育的なものについて』に関して次のように主張するのである。「その中で、彼は卓越した仕方³¹で教育の本来的な出来事に対する子供の創造的諸能力の言明の仕方の不十分性を証し、そして教育の固有の作用形式を対話的根本関係として苦心して作り上げている」³²と。つまり、ノールが教育的行為の可能的条件として教育的関係と名づけたものを、ブーバーは反対側の経験（生徒のそれであるが）として描くことによって、一方が成熟しておりそして他方が弱いといった諸世代間の対話的關係を作り上げていったことをヴェーニガーは評価するのである。ヴェーニガーにとっても、教育の本質的作用形式は、対話的關係だったのである。

これによって、教育活動は人格の関係における目的志向的行為であることが理解され、単純な目的一手段一図式的な目的合理的理解や因果連関による教育的行為の基礎づけが否定されるのである。

前述の如く、教育者の呈示する人間像は絶えず修正を余儀無くされる。生徒の自律性、人格、自由を前提とした教育活動を考えるならば、教育者は自己の行為の結果に働きうる多様な要因を自由に制御しえない。それ故に、教育者の形式意図と行為、生徒における作用は、目的合理的、因果連関的に一義的に規定しえないのである。

では、ヴェーニガーは対話的關係において何を教育活動の目標と考えているのであろうか。彼は次のように主張するのである。「目標は、生徒をより多く固有の責任

において固有の決断ができるようにすることそして彼に全権を与えることである。これが達成される場合に、教育は終りである」³³。

ヴェーニガーにとって、教育とは対話的關係を通じての自律的で自由な人格の自己陶冶だったのである。

結 語

我々は、以上において、若干の基本的な観点からヴェーニガー教育学の構造を考察してきたが、最後にまとめてみよう。

1) 師であるノールにとってと同様に、ヴェーニガーにとっても、教育学理論の構築のための出発点は客観的な構造連関としての「教育現実」Erziehungswirklichkeit である。我々が教育学の自律を追求しそしてその認識に「アルキメデスの点」がありえないとするならば、教育学にとって、その理論に先立って、人間の共同生活を通じて教育がすでにそしてつねに生起している現実、それ以外にその理論の基礎づけの道は存在しない。そこで、まず、教育現実の歴史性の構造分析、解釈が意義をもってくるのである。

ヴェーニガーによれば、我々人類はその歴史のプロセスを通じて、教育的なもの、一定で、独自の客観的構造や連関をつくり出しているものであり、そこには教育的エイトス、教育的態度、教育的行為の可能性の条件や教育的課題などに関する知が見い出されるのである。

教育学理論は教育現実の問題や課題に対し、教育的態度をとり、教育的行為を決定しなければならないが、その際の判断に規準や根拠を与えるのが、この知なのである。即ち、それが教育現実における世界観的、形而上学的、社会的諸前提の教育的意義を問い、吟味し、そして社会批判的、文化批判的に機能するのである。人類の教育学的経験の蓄積である歴史が、批判的性格をもつ、という理解が特徴である。

2) 教育学にとって人間像が不可欠のものであるが、ヴェーニガーは、その人間像が一方向的に人間学によって規定されるあり方を批判し、教育と人間学を相互依存関係として規定するとともに、子供の発達可能性といった観点から、その人間像を未来への投企と考えるのである。

これによって、教育における人間像が教育的行為や教育的出会いとの必然的連関の中で把握可能となり、そして陶冶性自体が教育的行為や教育的態度の中で初めてつくり出される事実となるのである。

3) ノールと同様に教育現実の基本構造を教育的関係として把握し、ヴェーニガーはその作用形式を教師と生徒との間の対話的關係として示すのである。これは、即ち、教育活動を人格的關係においての目的志向的行為であることを示している。従って、ここでは、目的一手段一図式的な目的合理的理解や因果連関によつての教育的行為の基礎づけが否定されることになるのである。

以上の点から考えるならば、ヴェーニガーの教育学には、教育の歴史がその科学の基準や根拠を示す教育的行為理論を見い出すことができるであろう。

引用文献

- | | |
|--|--|
| 1) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim und Basel, 1975, S, 130 | 12) ditto, S. 137. |
| 2) ditto, S. 125. | 13) ditto, S. 137. |
| 3) Otto Friedrich Bollnow : Philosophie der Erkenntnis, Kohlhammer, 1970, S. 21. | 14) ditto, S. 110. |
| 4) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 125. | 15) ditto, S. 139. |
| 5) ditto, S. 131. | 16) ditto, S. 139. |
| 6) Wilhelm Dilthey : Gesammelte Schriften IX S. 6. | 17) ditto, S. 139. |
| 7) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 136. | 18) ditto, S. 144. |
| 8) ditto, S. 136. | 19) ditto, S. 144. |
| 9) ditto, S. 136. | 20) ditto, S. 144. |
| 10) ditto, S. 137. | 21) ditto, S. 145. |
| 11) ditto, S. 137. | 22) ditto, S. 145. |
| | 23) ditto, S. 146. |
| | 24) ditto, S. 147. |
| | 25) ditto, S. 147. |
| | 26) ditto, S. 148. |
| | 27) ditto, S. 148. |
| | 28) ditto, S. 149. |
| | 29) O. F. ボルノウ : 教育を支えるもの, 森昭, 岡田濃美訳, 黎明書房, 昭和44年, P. 115. |
| | 30) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 182. |
| | 31) ditto, S. 182. |
| | 32) ditto, S. 122. |
| | 33) ditto, S. 151. |
| | 34) Herman Nohl : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1970, S. 282. |
| | 35) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 150. |
| | 36) ditto, S. 155. |