

## ヴェーニガーと「出会い」

正木 義晴

(平成 20 年 9 月 30 日受理)

### Weniger und 'Begegnung'

MASAKI, Yoshiharu

(Received on September 30, 2008)

キーワード：陶冶，出会い，決定

Key words：Bildung, Begegnung, Entscheidung

#### はじめに

「出会い」Begegnung といった出来事，現象は，日常生活，教育の場において普通に見られる現象である。我々は，ひとびと，出来事，事物，教師，芸術作品などと出会うことを通じてふれ合い，交わりそして人間として成長していくのである。ダンナーが，人間を世界，自然，自分自身に相対して存在し，そしてそれらに架橋する存在であると規定しているが，架橋の端緒が「出会い」である。

ところで，この概念が先鋭化され，現われたのはドイツでは第二次大戦後のことであった。日常的な出会いといった言葉が全く新しい響を持つようになった。この言葉において表現されたものは，実存的な体験，全く新しい生の体験である。これは特定の重い運命的な体験であり，人間の日常的な生活に侵入し，これまでの自分の生活の方向を突然に中断し，そして新しい方向に導くものであった。このような新しい生の体験と実存哲学との相互関係の結果が「出会い」の概念を尖鋭化させたのである。

「出会い」概念を教育学理論の領域でクローズアップさせたのは，何よりもボルノーであった。ボルノーは実存哲学の観点から教育現象を再吟味し，精査し，教育理論をそれを基礎づけている原理，即ち連続性と非連続性の原理によって整理，再構成した。伝統的な陶冶理論は連続性の原理によって基礎づけられ，これに対して「出会い」「危機」「覚醒」「訓戒」「助言」などが非連続性の原理によって基礎づけられるべきものである。そして，ボルノーはこれらの分析によってその人間形成的な意義を明らかにした。

「出会い」とはボルノーに従えば，運命的なそして必然的に一面的なもの，いくつかの可能性のなかから選ぶことそして決定することを強制する。このような決定によってのみ人は自分の実存の究極の厳しさに突きあたり，全く別の人間になる。それ故に，こうした厳しさに直面して陶冶は過渡的なものにすぎなくなり，二次的な意味を有するに

すぎなくなる。

ボルノーのこうした「出会い」の見方を吟味し，批判しているのが，精神科学的教育学的教育学者，教授学者であるヴェーニガーである。

本論はヴェーニガーの「出会い」概念の分析，考察を目的としたものであり，その概念とは次のものである。

- 陶冶の出来事，現象において，その構成契機として「出会い」はどのようなものであるか。
- 人間の発達の見地から「出会い」をどのように考えるのか。
- 陶冶と「出会い」，決定，アンガージュマンとの関係をどのように考えるか。

#### I

ひと，自然，世界との出会いにおいて，人間は animal educandum として初めて自分自身に至り，初めて本来の意味で人間となることができる。そして学校における教育的な根源現象は，成長しつつあるそして成熟しつつある人間の陶冶の出来事での世界，つまり精神的，歴史的，社会的な世界そして自然との出会いであり，これがすべての教育方法や方策の前提となっているのである。

ヴェーニガーは次のように主張している。「人間は最初から出会いの形式と内容によって，同胞との関係によって，まず両親そして次に彼が自己の生活のプロセスで出会うすべてのもの，兄弟姉妹，仲間，とりわけ教育者と教師との関係によって規定されている」<sup>1)</sup>。というのは，世界との出会いが，何よりも世界を表現しそして媒介し，提示するひととの出会いであり，そしてこのことが根源現象である教育に属しているからである。両親や教育者，教師は世界の偉大な媒介者であり，それとともに教育的な子どもの世界の最も重要な構成要素である。シュライエルマッヘルと同様に，ヴェーニガーも次のように述べるのである。「子どものための世界との形成的そして陶冶的な交わりの最も本質的な構成要素が成人との精神的な交流にある」<sup>2)</sup>。そ

してここでヴェーニガーは「交流」Verkehrの代わりに「出会い」Begegnungについて語るのである。

では、こうした「出会い」といった出来事においてはどのような特徴があるのでしょうか。ヴェーニガーによれば、まず「出会い」といった出来事において生徒が活動的に関与している<sup>3)</sup>ということである。生徒は教師が陶冶財を直接に充しうる受動的な容器ではないし、教師が必要と考えるものを記入しうるロック流のタブラ、ラサでもない。ノールが「教育的関係」pädagogische Bezugにおいて述べているように、教師の「変化・形成意志」は生徒の「自発性、固有性」によって阻止され、これらの対立が教師の教育的態度を決定し、これを通じて「教育的関係」が成り立つのである<sup>4)</sup>。教育は教師の一面的、一方的な行為では決してなく、また生徒においての世界の単なる再生産でもない。教育は教師と生徒がともに行為するものなのである。従って、ヴェーニガーは「出会い」という言葉の選択で、フリットナーが生徒の自発性と名づけるもの、生徒の積極的な寄与がきわめられるべきである<sup>5)</sup>と主張するのである。

更に、ヴェーニガーは「出会い」といった出来事には、これに関与するパートナーの同等性という共通の次元が存在すべきでありそしてこれが構成契機であると強調している。確かに生徒は出会いにおいては、欠陥、欠如存在、弱くまだ成熟していないものとして受け取られるが、だが同時にある意味で完全なものとして受け取られそしてこの態度において、我々は共通の次元で生徒に出会うことが必要なのである。

もちろん、この共通の次元は最初から我々に与えられているわけではない。それ故、ヴェーニガーはこれを創り出すことが教師の第二の方法的関心事であり、課題であると主張するのである。これはTransposition(転換)を意味しそしてここで生徒に提供すべき世界と同様に、教師の態度と心構えの変化が要請される。ディルタイもこれに関して次のように述べていた。「まさに未発達生命には、我々が愛という技術によって、即ち、我々自身の感情をおぼろげで未発達の、子どもらしい、純粹無垢なものへと引き下げることによって近づいていくほかはない<sup>6)</sup>と。換言すれば、生徒の側から記述するならば、「生徒は共通の分野(次元)への教育的な出会いのなかで上昇される<sup>7)</sup>ということである。

最後にヴェーニガーがあげている契機が「自由」Freiheitである。教育の過程での自由は古代のソクラテス的、プラトンのパイデア以来人格の主要因としてまとめられ、そして啓蒙主義を通じて初めて重要な意味をもっているのである。ヴェーニガーはこれを「生徒に出会いのなかで、立ち向うものを拒絶する又は受け入れる自由<sup>8)</sup>として把握している。出会いにおいては、伝統においてのように、教える内容の受け入れについての決定がすでに行

なわれているのではない、決定は自由裁量に任されており、それ故に、生徒は出会うものを拒否し又はそれを通り過ぎることが可能なのである。

さて、生徒のこのような自由を教育方法の観点からどのように考えるかが問題となろう。生徒が既に自由を初めから持ってきているということはありません。「生徒は自由を教育の過程のなかで初めて獲得すべきである<sup>9)</sup>とヴェーニガーは述べている。つまり、自由は人間性、人格性の可能性として内在しておりそして教育の過程を通じて提供されるものなのである。しかし、自由のための教育、可能性を開くための教育は、方法的には「自由が既に先取りされているということ、子どもと成熟しつつある人間が次第に自由なものとして受け取られそして取り扱われている<sup>10)</sup>が前提である。ここで何よりも方法的な努力が必要でそして重要となる。そこでヴェーニガーは「生徒を自己の不自由さのなかで、そのままにしておく教授の作用のいずれの方法を教育的に役立たないしそして非難すべきである<sup>11)</sup>と主張する。

## II

教育の過程、出会いにおいては生徒、子どもへの働きばかりではなく、教師、大人への作用も生ずる。「教師は生徒との出会いのなかで、特有の生、生の内容、特有の形式を、新しい生の次元を獲得する<sup>12)</sup>とヴェーニガーは主張する。教師も、大人も出会いを通じて生徒、子どもから学ぶ。新しい生の次元が彼をより豊かにし、彼に現存在の新しい側面を開示する。もちろん、これは生徒、子どもとの出会いなくしては閉じられたままである。ルソーのいうように、子どもというものは人間存在の一つの本質的なありようであり、それ故に子どもの理解は人間存在の理解の一つのあり方なのである。

婦人は母親として子どもを教育することによって生の新しい次元を獲得し、父親は成人し、職業人、市民としての質とは相違する生の内容と形式を手に入れる。彼らは出会いによってより豊かにそしてより完全に、要するにより人間的になるのである。

教師は生徒、子どもの精神的な世界に関与することにより、より多くの世界を獲得しそして彼らから現存在の確証と上昇を経験する。それ故にヴェーニガーは次のように主張する。「子どもも出会いのなかで父と母、教育者と教師を教育することができる<sup>13)</sup>と。

フレーベルの場合は極端であり、教育上の大人と子どもの立場が逆転している。「我々は死んでいる。我々を取り巻いているものは、我々にとって死んでいる……我々の子どもから内容と生命とを得よう。我々の子どもを通じて、我々の言葉に内容を、我々を取り巻く事物に生命を与えよ

う。そのために、我々は子どもと一緒に生活しなければならない」<sup>14)</sup>。

これは見方を変えれば、出会いにおけるパートナーの同質性の出現を意味している。というのは、出会いのなかで教師と生徒、子どもが同時に形成されるからである。そこで「展開が相互的でない場合に、教育者が何かを生徒から経験しそして受け取らない場合に、至る所で教育の出来事が秩序にない」<sup>15)</sup>とヴェーニガーは主張するのである。

### III

教育的関係における出会いを生徒と教師の間に単なる精神的な交流と規定するだけでは十分ではありえない。陶冶の出来事においては、生徒と教師との精神的な交流のみならず、いろいろな形成的な契機がそこに含まれているからである。ヴェーニガーは「自立的な陶冶の出来事に形成された世界、客観的精神、自然が関与している」<sup>16)</sup>と強調している。なるほど、教師は生徒と世界の媒介者である。だが、これは「教師の純粋な教育的意志において生徒との直接的な関係にも入り、彼の世界の構成要素となる」<sup>17)</sup>のである。形成された世界、客観的精神、自然は教師の教育的意志に基づく加工、仕事によって諸形式にもたらされるときにのみ、子ども、生徒に直接に出会うことが可能になる。ここで諸形式とは子どもの心理性(興味関心、能力等)や陶冶価値などを意味しているが、これらによってそれらが子ども、生徒に近づきやすくされるのである。

このように、世界は陶冶の出来事において常に既に形成され、秩序づけられた世界として成熟したもの、教師を介して子ども、生徒に入るのである。それ故にヴェーニガーは次のように主張する。「カオス的な、秩序づけられてない、形態化されてない世界、考えを集中できない、病的な世界が子どもに出会うのを妨げることが、まさに教育者の方法的な課題である」<sup>18)</sup>。

教師は選択しつつ、整理しつつ、変化させながら世界を出会いのために形成するとき、換言すれば子ども、生徒にとって身近な、つまり彼らが接近しやすい世界をつくり出すとき、こうした世界を言語、詩、像、形態などのなかで直接的なかたちで作用させねばならない。そのみではない。その際に、更に重要な構成要素が加わらねばならない。ヴェーニガーによれば、それが「信頼」Vertrauenである。子ども、生徒は陶冶の出来事においては、世界、客観的精神、自然、人間的な可能性の時に応じた部分との固有の直接的な関係を獲得するのではなく、むしろ他のひと、まず教師によって媒介される世界との関係のみを獲得するのであり、そしてこれが直接的でない事象の接近しやすい側面を真に代表しているが、この関係が「信頼」に基づいているのである。

こうした理由により、ヴェーニガーは教育のあらゆる方法的熟考の基礎となっている根源現象を特色づけるために「出会い」という術語を用いているのである。「出会いという概念は世代間の精神的な交流よりも多くのものをそしてより古い特色づけ、即ち伝統又は伝承よりも多くのものを含んでいる」<sup>19)</sup>。ヴェーニガーが用いている「出会い」という概念は包括的で、広い。

教育とは証された内実の伝統でも、より狭い意味で遺産の伝承でもあるといわれている。出会いの形式においても、相変わらず可能性として伝統や伝承が含まれていることは否定しえない。ヴェーニガーも伝統の陶冶価値を重視している。「伝統の別の側面に注目することが肝要である。いずれの陶冶の出来事においても、人類がこれまで見出しそれでもって自然、歴史、言語、労働、要するに世界と生が理解そして支配されうる認識と生と克服のための労働手段を次に渡すことも重要問題である」<sup>20)</sup>。とはいうものの、教育は伝統に、教師は単なる伝承に没頭しえないし、満足できるわけではない。伝統の批判が、受け入れる自由、人的な決定の自由が尊重されなくてはならない。そこでヴェーニガーは主張する。「必然的な伝統が出会い、自由な精神的な交流の形式のなかで溶解されねばならない。教師と生徒の間の対話のなかで」<sup>21)</sup>と。つまり、伝統は出会いの必然的な構成要素であるが、出会いの自由な形式において変化されねばならないと考えているのである。

### IV

「出会い」Begegnungの概念に注目しそしてその意義を認識していたのは、グアルディーニとボルノーである。グアルディーニは神学的見地から、ボルノーは実存哲学的見地からである。

ボルノーは実存哲学でならした眼をもって、教育学上の諸現象に接し、教育における実存的諸現象をとらえそしてその教育学的思考への意義を明らかにしている。

「出会い」についてボルノーは次のように述べている。「出会いにおいて人間自身が吟味におかれる。出会うものの力の前で彼自身において真であるものが分かれる」。22)そしてより先鋭化された形で「人間は出会いにおいてのみ、自分自身を獲得しそして出会いにおいてのみ自分自身に至ることができる。」<sup>23)</sup>。

このように出会いにおいて、人間の心の核心が吟味されそしてテストされ、そのとき人間自身の本質が決定され、本来の自己が本質的に他者との出会いにおいて、つまり直接的に具体的な他者との出会いにおいてのみ形成されるのである。ここでは陶冶の過程、出来事や子ども、若者については述べられてはいない。

ボルノーの見解に関してヴェーニガーは次のように主張

している。ボルノーにとって「出会い」は実存的なカテゴリーである。陶冶と実存は同じでもない。「形成的な出会い」が即自的はまだ「実存的な出会い」ではない。<sup>24)</sup>

ところで、ヴェーニガーは「陶冶」Bildungをどのように規定しそして陶冶と実存の問題をどのように考えているのであろうか。陶冶の仕事とは「人間をすぐれたものと証された生活の内実において成熟させることそして彼を陶冶内実のなかでそして陶冶諸力によって生々と主張される要求のために解放的に保つこと」<sup>25)</sup>に甘んずる。同時に、それは彼のなかに「これらの要求そしてそれとともに未来の生活の克服、そのようにまた未来の実存的な出会いと決定に、相応する諸能力を發展させる」<sup>26)</sup>ことであると。

陶冶と実存の問題をヴェーニガーはそこで一方で陶冶の出来事の実存的な性格から、他方で青少年の生活の実存的な性格から取り組まねばならないと考えるのである。「青少年の実存的な態度は決定によって規定されるのではなく、むしろ・・形成に関係づけられている」<sup>27)</sup>。ヴェーニガーによれば、青少年の生の形式を規定するのは決定ではない。決定が要請されてはならない。形成は内実の受け入れ、同化や態度様式の引き継ぎによって生ずるのであり、これによって、青少年は「自分自身に至り、成熟の出来事のなかで可能な程度と範囲で自分自身を見い出す」<sup>28)</sup>のである。他方、青少年の実存の本質には、このような形成がまず人的な関係のなかで生ずるということそしてこれが何よりもひとによって媒介されるということが属していると考えるのである。

ボルノーによれば、出会いは「人間にいくつもの可能性のなかから選ぶこと、決定すること、一つのことに賛成して他に反対することを強いる」<sup>29)</sup>。我々は多くの可能性の矛盾のなかにおかれていて、決定しなければならない。実存的な出会いは確かにその通りである。だが、ヴェーニガーは「陶冶の出来事において決定は望まれない」<sup>30)</sup>と主張している。というのは、子どもの成長過程においては「一様に全く別人になるという変化、転向、打撃(精神的な)を期待することは決して意味をもっていない」<sup>31)</sup>からである。例えば、「覚醒」Erweckungという概念を考えてみよう。この概念は元来神学的、宗教的な次元のものであるが、これを教育的なものとして教育的な次元に受け入れるならば、誤った転移であろう。これはカリスマ的であり、むしろ恩寵である。実存的な出会いは必然的に一面的である。ヴェーニガーは逆説的に次のように述べている。「一面性と硬化を防ぐことによって、自らを変化させそして再三再四新しい経験をする用意を覚めますことによって、陶冶の出来事での覚醒のための可能性をとっておく又は解放することができる」<sup>32)</sup>と。

若者、青少年にとって重要なのは、ヴェーニガーによれば、「実存的な出会い」よりはむしろ「形成的な出会い」

bildende Begegnungである。ヴェーニガーはいう。「形成的な出会いが若者のために決定的になるそして彼を今後教え、詩、芸術作品、状況、価値ある歴史的な形態が決定的に規定するという事は全く可能である」。<sup>33)</sup>ここで、形成的な出会いの主要な構成契機として人間によって創られた文化の科学、いわゆる精神科学の対象が出会いの思想と必然的に結びついていることがわかるであろう。従って、この出会いとは意味、文化価値との出会いともいえよう。そしてこのような有意義な出会いそしてこれに結びつく決定を通じて、諸状況のもとで、陶冶の経過が今までとは別の道を進むことが可能となるであろうし、今までとは別に秩序づけられそして形態化されうるのであろう。

ところで若者、青少年の成長発達がある時期に既に一定の確かな確固さ、彼の生の形式が一定の確固さを獲得しているとき、彼の人格を認めそしてこれについて語ることもできよう。しかし、ヴェーニガーはこうした場合でも陶冶の仕事が継続されねばならないし、陶冶の可能性の提供を欠いてはならないと主張する。それ故、唯一の現実的な出会いとして決定を迫る「実存的な出会い」について異議を申し出るのである。「まさに、閉め出すそして確固としている性格での決定が、陶冶内実、作用する世界、人々、問題と課題との内容的な出会いの豊かさや多様性を前提としている」<sup>34)</sup>と。というのは、貧しさ、一面性からの決定は有意味ではないし、そして人間そして彼の決定の自由の可能性についての現実的な知識なしの決定は存在しないからである。

以上のことから、「形成的な出会いの決定的なカテゴリーは実際に決定としての出会いでなく、むしろ体験としての出会いである」<sup>35)</sup>とヴェーニガーは規定するのである。

その理由は何であろうか。「体験としての出会い」がなぜ有意義なのか。ヴェーニガーは教育学、教育理論での体験概念が誤った一般化や平坦化を経験しているし、往々にして誤用されていると警告する。そこで、「体験のなかに意味深長な形成的な出会いの課題がある」<sup>36)</sup>と主張するのである。

もちろん、陶冶の出来事においてはすべてのものが形成的な体験に導びきうるとは限らない。またいずれの教師も子ども、生徒において体験になりうるわけではない。だが次のことが決定的な出来事として存在すると強調している。「他の人間との、何よりも教師との交わりが体験になる。陶冶内実が詩、造形芸術、歴史的な世界との交わりで体験される。即ち、その固有の様式のなかで認知され、その短縮されない内実において理解されそして理解において同化され、固有の所有にまでなりそしてそれとともに形成的な力になる。そしてしかも全体的な人間において」<sup>37)</sup>。そのように「体験としての出会い」が全体的な人間の陶冶のために寄与しうるとして陶冶は体験を通じて確実にさ

れ、規定されるのである。そしてヴェーニガーはこれを「陶冶体験」というのである。

## V

ヴェーニガーはたいへん注目に値する陶冶のパラドックス的な機能について述べている。これについて考察してみよう。

これは生活の前形式として時間的な限定のなかで生ずるのではなく、生活との同時性の関係のなかで生ずるものであり、従って生徒の生活のなかばかりでなく、成人の生活においても生ずるものである。ヴェーニガーはこれに関して次のように述べていた。「本物の陶冶は、若い人間にそしてそれとともにより後に将来成人に、彼が本来のものに会わないそして独自の決定に召喚されない場合に、至る所で彼が決定から奪われるということによって、彼の本来のものにそして彼の決定に達することを可能にする」<sup>38)</sup>。また別の箇所では、陶冶されているものとは「至る所で自ら権限のあると感じるのでなく、十分にだが他のものがある領域のために科学的に権限があるかどうかそしてこれらの認識が科学的に確実なものとして見なされるかどうかの判断の能力がある」<sup>39)</sup>ということである。ヴェーニガーは「判断する能力」又は特に「信頼を贈る能力」Fähigkeit, Vertrauen zu schenkenについて語りそしてこれを重視している。自分にとって二次的なそして副次的な領域であるもの、ある事柄、認識が権定権のあるものとして判明される場合に、その判断に従いそしてこれにおいて「信頼を贈る」ことを可能にするのが陶冶なのである。

こうした信頼のなかで、成長しつつある者は遺産、伝統、伝承と根本的に対立することなしに、これらを引き受け、継承しえよう。彼が現実に至るところで決定的にこうした世界と対立、対決しているとするならば、つまり、ボルノーの意味で決定へと強制されるならば、陶冶の全生活が一面的な実存的な決定に犠牲にされるに相違ないからである。

「彼が決定に適していない場合に、至るところで信頼を贈る能力を自己において発展させている者が陶冶されている」<sup>40)</sup>と主張しているのはこのような意味である。そしてこれが「陶冶が自由にする」ということであり、これによって陶冶財。内実によって他の能力を形態化するという陶冶の別の、第一の機能が介入可能となるのである。

以上のことを踏まえてヴェーニガーは「教育者にとって生徒のために内的な権威をもって陶冶諸力と陶冶内実を代表することを彼に許す生徒の信頼を手に入れることが重要である」<sup>41)</sup>と主張する。ヴェーニガーによれば「信頼を贈る能力」に内在する精神的な態度は決してあきらめや断念ではない。むしろ、積極的な意味での陶冶に関しての「負担免除」Entlastungであると評価しているのは注目すべ

きであろう。

もちろん、ヴェーニガーは陶冶の二つの機能を同一であるときとみなしているわけではない。だが、これらが「完全なアンガージュマン、決定、生命の投入を必要とするのではなく、むしろこれらのために自由にする」<sup>42)</sup>といったことは共通しているとみているのである。そこで重要な意味を担っているのが陶冶体験である。もちろん、実存的なアンガージュマン(より後の)を予期、期待しようとする場合にのみ、陶冶体験を招くということではない。というのは、ヴェーニガーによれば、「内容的な陶冶体験の豊かさ、充実、広さがひとの成熟のためのそして内容的な実存的な決定のための前提である」<sup>43)</sup>そしてある領域において諸陶冶力(後継者の形成を前提として教育に必然的に関与してくる政治的、社会的、経済的、宗教的、精神的諸力を意味しているが)生の諸力として主張するために、陶冶体験に押し進まねばならないからである。また、教育者、教師には、どこに若者の性格形成の結晶点があるのか、どこで実存的な決定があらわれるのかを全く知ることが不可能であるからである。そして最後に若者、子ども、生徒の生活構成において一面化、貧困化を初めから呼び出す危険性を避けるためにである。ヴェーニガーは次のように主張する。「生活の戦いそしてその生活の選択は、いずれにせよ、一面性、活力の喪失、生の犠牲に導びく」<sup>44)</sup>。

## 結 語

以上我々はヴェーニガーの「出会い」概念について考察してきたが、次のことが考えられよう。まず、ヴェーニガーが「出会い」といった現象を陶冶の過程、教授の過程、更にそれらを構成する枠組みのなかで、その前提として把握していたということ。そして、「出会い」概念を低次のものと高次のものと区別して使用しているということである。もっともこうした区別は問題もあるが、これは質的、内容的なものである。前者を「形成的な出会い」といいそして後者を「実存的な出会い」という。そしてヴェーニガーはこれらを「陶冶」との関係で把握するのである。

そこでまず、ヴェーニガーは陶冶の過程、出来事での「出会い」という現象の構成契機と構成要素を分析し、その形成的な意味を解明することによって、これを「形成的な出会い」そして更に「体験としての出会い」と名づけるのである。なぜ「体験としての出会い」といったのであろうか。ヴェーニガーは一般的に平坦化され、誤解されている体験のなかに意味深長な「形成的な出会い」の課題の存在を認識していたからである。

ではヴェーニガーは「実存的な出会い」と「陶冶」との関係をどのように考えていたのであろうか。「実存的な出会い」はいくつもの可能性のなかから選択すること、決定

すること、一つのことに賛成して他のものに反対することを強制し、アンガージュマンに至るものであり、そしてその過程のなかで当人は全く別人になりうるのである。しかし、ヴェーニガーによれば、陶冶の過程、出来事においては「決定」「アンガージュマン」は望まれてないのである。というのは、青少年の成長発達過程では全く別人になるといった変化、転向、精神的な打撃を期待することは有意義ではないし、また青少年にはこれらに耐えることができないからである。

もちろん、ヴェーニガーはボルノーのいう「実存的な出会い」の人間形成的な意義を否定しているわけではない。むしろ次のように考えているのである。内容的な陶冶体験の豊かさ、充実、広さが人間の成熟のためのそして内容的な実存的な決定のための前提であると。換言すれば、決定は陶冶内実との、作用している世界との、ひとびととの、問題が課題との内容的な出会いの豊かさと同様性を前提としていると。

このように考えると、ボルノーが「実存的な出会い」と陶冶を原理的に別のものとみなし、そこで両者の依存関係を人間形成であるべき姿であると考えているが、ヴェーニガーは「出会い」を陶冶の出来事、過程の内部に、その枠組みのなかで位置づけようとしたことが理解できよう。ここにヴェーニガーの精神科学的教育学、教授学の立場をみることができよう。

#### 参考文献

- (1) Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik. 1985
- (2) Bollnow, O.F: Anthropologische Pädagogik. 1973

#### 引用文献

- 1) Weniger, Erich: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik.1975. S.296
- 2) Derselbe. S.296
- 3) Derselbe. S.296
- 4) Nohl,Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie S.136. 1970
- 5) Weniger,Erich: Ausgewählte S.297
- 6) デルタイ. 教育学論集 W,デルタイ著 以文社 121ページ 1989
- 7) Weniger,Erich: Ausgewählte S.297
- 8) Derselbe. S.297
- 9) Derselbe. S.298
- 10) Derselbe. S.298

- 11) Derselbe. S.298
- 12) Derselbe. S.298
- 13) Derselbe. S.299
- 14) Frobel,F: Die Menschenerziehung S.55.1826
- 15) Weniger,Erich: Ausgewählte S.299
- 16) Derselbe. S.299
- 17) Derselbe. S.299
- 18) Derselbe. S.300
- 19) Derselbe. S.301
- 20) Derselbe. S.310
- 21) Derselbe. S.309
- 22) Bollnow. O. F:Handbuch der Pädagogik S.35. 1956
- 23) Bollnow. O. F Derselbe S.37
- 24) Weniger,Erich: Ausgewählte S.313
- 25) Derselbe S.313
- 26) Derselbe S.313
- 27) Derselbe S.313
- 28) Derselbe S.313
- 29) Bollnow. O. F: Anthropologische Pädagogik 1973 S.86
- 30) Weniger,Erich: Ausgewählte S.314
- 31) Derselbe S.314
- 32) Derselbe S.314
- 33) Derselbe S.315
- 34) Derselbe S.315
- 35) Derselbe S.315
- 36) Derselbe S.315
- 37) Derselbe S.316
- 38) Derselbe S.316
- 39) Derselbe S.317
- 40) Derselbe S.317
- 41) Derselbe S.317
- 42) Derselbe S.317
- 43) Derselbe S.317
- 44) Derselbe S.318

### **Zusammenfassung**

Weniger betrachtet 'Begegnung' innerhalb dem Bildungsprozeß. Und er unterscheidet zwischen 'bildende Begegnung' und 'existentielle Begegnung'. Eine bildende Begegnung für den Jugendlichen entscheidend wird und ihn fortan entscheidend bestimmt, eine Lehre, ein Gedicht, ein Kunstwerk, eine Situation, eine große geschichtliche Gestalt. Die entscheidende Kategorie der bildende Begegnung ist in der Tat nicht Begegnung als Entscheidung, sondern Begegnung als Erlebnis. Entscheidungen können in dem Bildungsprozeß nicht verlangt werden : denn es hat in dem Reifeprozess, in dem der Jugendliche erst Person wird, keinen Sinn, vornherein gleich eine Umwandlung, Umkehr, Erschütterung zu erwarten.

Aber, Reichtum, Fülle und Breite inhaltlicher Bildungs-erlebnisse Voraussetzung für das Reifen der Person und für inhaltliche existentielle Entscheidungen ist.