

## 「新教育」以前の教育

木内陽一\*, ユルゲン・エルカース\*\*, 小林万里子\*\*\*

(キーワード: 新教育, トルストイ, 自由学校)

ドイツ語で言うところの「Reformpädagogik (新教育)」は、19世紀末から一般に広まった。まず、改革志向の教員ゼミナールや実験学校の教育(学)を言い表し、それと関連しつつ、その後には一連の改革運動の名称となった。国際的に見れば、そのような端緒は「éducation nouvelle」(フランス)、「progressive/radical education」(アメリカ)、「nuova educazione」(イタリア)と呼ばれている。これらの端緒は、場所は違っていても、およそ同時期に生じた、教育の理論と実践の広範な革新と考えられる。その際に前提とされているのは、共通の考え方の核のようなものの存在や、教育構想の統一性という考え方である。結局、ただ一つの「新教育」があったのだ、ということになる。

これは、ある視点からの歴史記述の結果ということになるだろう。それは「より新しい教育」と言えるような、ある始まりが存在するような決まった時期と規定できるものになる。ところが実際には、ある学校の創設をもって、ある教育運動の始まりを推論することはできない。19世紀においても常に新しい学校は創設されていたし、それらの多くは実験学校とみなされていた。しかもそれらの多くは19世紀末に新教育の学校と言われた学校と酷似したものであった。こうした最初はいらだたせるような結果は、容易に説明可能である。以下に述べるような新教育の歴史叙述は、本来の意味での学校以外の時期を提示していないし、人為的に時期を短くしている。「新しい」教育と「古い」教育が区別されなければならないとすると、どちらか一方が、明らかな切れ目を必要とするが、歴史的に見れば、どの時期にも存在しないのである(Oelkers 2005)。

教育改革運動は、19世紀を通して常に存在した。傑出してよく読まれた作家がドイツの標準的な歴史記述のなかで注目されていないことは難なく証明できる。ドイツの歴史記述では、この多様性を、時間的・民族的だけでなく政治的にも矮小化している。国際的な教育改革運動は、19世紀においては、多様性をもった社会の左派と国家の教育制度の枠外に見られる。海外への移住の運動、ヨーロッパの大都市における無政府主義的な学校の創設、農村共同体における社会主義的な教育実験などである。これらは全体として標準的なドイツの歴史記述には登場せず、したがって新教育には数えられていない。

19世紀の新教育の輝かしい作家は、ロシアの小説家であるレフ・トルストイである。ドイツ教育学においては今日まで、トルストイが注目されるとしても、周辺部に位置しているに過ぎない。トルストイのいう「自然の教育」の理論と実践は、国際的に比べれば、すべてのドイツの田園教育舎よりもずっと大きな影響力をもっている。教育者としてのトルストイがよく読まれたのは、無政府主義者のサークルだった。これらのサークルでは、19世紀中葉以来、子どもの自由という構想について議論されただけではなく、現実に試みられた。それとならんで、新教育は、コロニー実験として構想され、現実に試みられた。

トルストイは、20世紀初頭の若い教育者たちの多くにとって、キリスト教で言う使徒のような存在だった。すなわち、子ども中心の自由で独立した真の教育の唱導者とされたのである。こうした教育を可能にする条件は、ヤースナヤ・ポリャーナから、より厳密に言えば、この学校に関するトルストイの報告から見て取ることができる。19世紀末の三〇年間において、大学で講じられる心理学では遺伝の理論が支配的であったが、トルストイを中心とするグループでは、まったく問題になっていなかった。彼らによれば、教育は自然によって限界づけられるものではなく、解放されるのだ、とされる。それはトルストイの実践で証明されたと言われた。ヤースナヤ・ポリャーナにあっては、新しい教育の理論のみならず実践もが発展させられた。そしてそれは国際的な新教育の

\*鳴門教育大学人間形成講座

\*\*チューリッヒ大学

\*\*\*福岡教育大学

なかでは、重要であるばかりでなく、決定的なモデルとして受け入れられたのである。

トルストイの考えの基本になっているのは自由である。正確に言えば、教育の自由と教育における自由の二つの事柄である。それはトルストイ自身がモンテーニュから学んだ事柄であり<sup>1)</sup>、20世紀初頭には「新教育」の後ろ盾となっていたものである。自由で自然に即した教育を基礎づけるためには、文学上の原典や実践上の直観が、大学で講じられている心理学より重要だった。新教育にとって大学の心理学は、子どもを研究対象とするようになってから初めて意味のあるものとなったのである。その際、文学的表現と自由教育の実践が前提となっていたことは、偶然ではないであろう。遺伝の理論はそこでは何の役割も果たしていない。なぜなら、この理論は自由を遺伝的に、つまり教育では触れることができないものとして限定してしまっているからである。「新しさ」は、自然を、教育を制限するものと考えているのではなく、解放するものと考えている点であろう。

この決定的なモデルが成立したのは、およそ19世紀中葉である。トルストイは1828年に生まれ、カザンでの勉学を中断した後、ヤースナヤ・ポリャーナの所有地に1849年に最初の学校を創設した。この学校は二年後に閉鎖された。そのときにトルストイは軍隊に入るとともに、最初の文学上の著作を公刊した。トルストイは、フランス人とドイツ人の家庭教師によって教育されたので、自身では学校に通ったことはなかった。一六歳でカザンの大学に入学し、東洋語と、後には法学を勉強した。1847年にトルストイは期末試験に失敗したために、なんらかの修了資格も得ないまま、大学を去った。トルストイは遺産で生活しながら、彼の所有地で農奴の解放に取り組んだ。学校の創設もその目的の一つであった。ただどちらかといえば、あまり乗り気のしない改革は、1856年に公刊された小説『地主の朝』に描写されている。

トルストイは、1846年から詳しい日記をつけていた。その日記は、短期間の中断があるものの、トルストイの死まで及んでおり、トルストイの生活を詳しく描写している。1851年、トルストイが二三歳のとき、カフカスに駐屯していた兄をトルストイは訪ねている。後には彼自身も入隊した。トルストイは、カフカスの連隊の砲兵隊見習士官になったのである。クリミア戦争ではトルストイはドナウ軍に転属し、セヴァストポールの防衛に参加した。フリードリヒ・エンゲルスは、疫病も蔓延した包囲網の悲惨さを1854年11月15日の『ニューヨーク・デイリー・トリビューン』紙の論説に印象的に描き出している。

戦争が終わると、トルストイは自分の土地に戻った。もう一度、そして今度は真剣に、農奴の問題と取り組んだ。改革の中心には新しい教育があった。ヤースナヤ・ポリャーナは、モスクワとクルスクの中間にあった。トルストイは戦争以前の、二〇歳くらいの頃から土地の経営をおこなっていた (Chute 1991, S.2)。領主の館は、農奴の住む (ebd., S.28) 村に取り囲まれていた (ebd., S.17,23)。これらの家族の子どもたちを対象として (ebd., S.42, 9)，領主は自由な教育をしようとした。この目的を達成するために、領主は校長にならなければならぬ (ebd., S.33)。戦争経験をふまえて、トルストイはそうする決心をした。約五〇人の農奴の子どもたちのための学校が、土地の建物のなかに創設された。入口のドアには、次のように書かれていた。「入りたまえ。そして、自由へと解放されよ。」

1857年から1861年の間に、トルストイは二回の海外旅行を試みた。ドイツ、イギリス、フランス、イタリア、そしてスイスにも旅行した。第一回の旅行のあとで、1858年秋に、トルストイは自分の館の一室を小さな学校とした。これはトルストイの教育理念の実験とみなされた。ここから本来の学校がつくられた。ここでは五〇人の子どもに三つの部屋が与えられた。二回目の旅行は、教育上の視察旅行だった。トルストイは教育をよく知ろうとしたし、1860年から1861年にかけては、とくに急激に発展したプロイセンやドイツの他の地域の教育制度に強い関心をもっていた。この教育制度をトルストイは視察し、自分なりに分析していたのである。

トルストイは自分の所有地に戻ってから、1861年には農事仲裁人に選ばれた。ヤースナヤ・ポリャーナの学校は、トルストイの第二回目の旅行中も存続し、1861年には拡張された。仲裁人としてトルストイは、さらに一四校の「農家の子どものための自由学校」を設立することができた。それらは最初の学校をモデルとしたものだった。1862年2月から1863年3月までの間に、『ヤースナヤ・ポリャーナ』誌が刊行された。この雑誌は1861年5月に公式の発行許可を得ていたのであり、トルストイは自身の自由教育論を誌上で展開したが、最初はまったく注目されなかった。

この雑誌は、教職員や生徒が寄稿してよいことになっていた。彼らは改革のテーゼとプロジェクトについて議論した。これに対して1862年10月にロシア内務省は手紙でトルストイに警告し、この雑誌と学校が、破壊的な精神を持ったものであると述べたのであった。あからさまな脅迫と抑圧で、トルストイは1862年末には学校を閉鎖することにした。1869年になってやっと学校は再開され、1875年まで存続した。

このように1862年は危機的な年であった。この年にトルストイは記憶すべき重要な論文を書いている。その夕

イトルは以下のようなものだった。

「誰が誰に書くことを学ぶべきか。農民の子どもがわれわれにか、それともわれわれが農民の子どもにか。」

この論文には教育学と教育的意図に関する根本的な批判が見られる。つまり、教育学や教育的意図は子どもの自然に対して不遜なことをしているとみなされる。「教育」しようとする、子どもの自然に反する可能性があるというわけだ。トルストイの批判はルソーの「新教育」というテーマに基づいている。それは、たとえばフレーベルが「人間の教育」と理解したことから、大きく隔たっているものである。教育は現在の目標を考えながら、未来を規定することである。それは子どもというものが、自分自身の過去を背負って成長し、発達するということを無視している。

「子どもを教育しよう、人間たらしめよう、発達させよう、などと何らかの働きかけをしようとするとき、私たちは無意識のうちに、あるひとつの目標——真、美、善の偉大なる調和への到達——を追求することになるし、実際に追求してもいる。もし時間が止まっているなどということがあれば、子どもがその本質全体で生きていないのであれば、欠けているところを補ったり、余計なところを削ったりして、私たちは容易にこの調和に到達できるだろう。しかし、子どもは生きており、その本質のそれぞれの側面が競い合いながら発達しようとする。ところが私たちは、多くの場合、この本質の諸側面を発達させることだけを目標とし、発達の調和を促そうとはしない。」(Tolstoi 1984, S.35; 強調は筆者による。)[トルストイ(佐々木弘明訳)『トルストイ自由主義学校』明治図書、1980年、184ページ。]

「教育」というのは、子どもをある一定の目標や理想にしたがって捉えようとする、つまりある種のこだわりをもった子どものとらえ方である、ということになる。そう考えると教育は子どもから目を離すことに対する、一種の保留であることになる。この主張を説明するために、トルストイは有名な比喻を使う。

「ここに、すべての教育理論の永遠の過ちがある。私たちの理想は、私たちの後方にあるのに、それを前方に見ている。」(ibd.) [同上書、184ページ。]

教育的なものの見方はこうして逆転される。つまり、すべて道具的であると批判される。教育はある目標に到達するために、子どもの発達を利用するのではなく、自然な発達が教育的意図を妨げるのである。

- 最初には子どもは十全であり、
- 「健全な子どもは、私たちが内面に抱いている真、善、美の無条件の調和の要求をすべて満たして、この世に生まれてくる。」(ibd.) [同上書、184ページ。]
- 「人間は完全なものとして生まれてくる、というのがルソーの偉大な言葉である。そしてこの言葉は、岩のように揺るがない真理として残るものである。」(ibd.) [同上書、185ページ。]

これはしかしながら、問題の発端ではなく、問題の帰結に他ならない。すべての新しい経験によって、子どもの関係性の空間や量や時間は増大する。子どもは、ただ最初のみ十全な調和の内に存在することができる。生命の原理とは、分化するということである。つまり、最初の孤立した一つだけの存在から変わっていかねばならない。ただ、未来が最初の調和を再び取り戻すことなしに。トルストイが言うには、教育者はしかしながら、「子ども期が調和の原型である」ことを通常、等閑に付している。教育者は、発達を目標として理解し、見定めることができない将来へと移動させてしまう。こう考えることによって、教育者にとっては、「下手な彫刻家」(ibd., S.36) [同上書、185ページ。]と同じことが起こってしまう。教育者は自然の扱い方を間違えている。なぜなら、教育者は自然を変形させようとするのだから<sup>2</sup>。自然は教育者にとって、不規則に動いているように見えるわけなのだ。

その際に、教育学的に問題となるのは、大人が自分自身を理想化していることであろう。教育するのは大人であって、子どもではない。しかしこの意図には、「大人は完全である」という、誤った、そして夢中になって追求される理想が背景となっている。それは大人自身によってではなく、子どもが「修正」するものなのだ。「生まれながらの美しさ」と子どもの自由へのまなざしは、それがなければ失われてしまう。子どもは欠如体としてとらえられ、「不正が目につけば」できるだけ早く取り除かれなければならないことになる (ibd.)。

「子どもを発達させていけばいくほど、今は失われてしまった過去の原型から遠ざかっていく。また、大人の完全なモデルに到達することも、ますます不可能になっていく。私たちの理想は、後方にあり、前方にはない。教育は人間を墮落させてはいるが、より良く導いてはいない。子どもには教育をできるだけ少なくし、自由をできるだけ多くしてやる必要があるのだ。」(ebd., S.36/37)〔同上書, 186ページ〕

ここから自由への教育の基本原理が生まれた。この原理によってトルストイは有名になった。トルストイが「偉大な教育者」と言われるのは、次のような原理を示したからである。

「子どもに教えたり、教育したりすることは、不可能であり、また、無意味なことである。というのも、子どもの方が、私よりも、そしてどんな大人よりも、真、善、美の調和という理想に、私が傲慢にも子どもを高めてやろうとしている理想のずっと近くにいるからだ。この理想についての自覚は、私よりも子どもの方が強く持っている。子どもが私から必要とすることは、調和的に、また全面的に子どもを充足させる素材だけである。」(ebd., S.37)〔同上書, 186ページ〕

こうしたフレーズがトルストイ教育学を有名にし、例えば、19世紀末のフランスの無政府主義者サークルに受け入れられた。このサークルは、第一次世界大戦以前の新教育のなかでもっとも興味深い集団の一つであるが、歴史記述において常に見逃されてきた。だが、トルストイの影響はさらに広く及んでいる。教育に関するというより教育に対すると言った方が適切なトルストイの著作は、世界中で読まれた。トルストイの著作は、拠り所を求め、教育批判をおこなう新教育に利用され、部分的には教員養成でも活用された。「新しい教育」の発展に好意的な小さな自費出版社から、しばしば翻訳書や解説書が刊行された。

アメリカでは、とりわけアーネスト・ハワード・クロスビーがトルストイの教育論を広めた<sup>3</sup>。クロスビー<sup>4</sup>は有名な作家であり、反軍国主義者として知られていた。彼は20世紀の初めにエドワード・カーペンター<sup>5</sup>、ウィリアム・リロイド・ギャリソン<sup>6</sup>やレフ・トルストイまでも拠り所として、自然キリスト教主義に基づきながら、自由社会の理論を構築しようとした。

トルストイやクロスビーの主張は結果的にまた、まさに教育について自由に考えることや、あらゆる教育的な権威を放棄することを促した。これは特にトルストイのパーソナリティに負うところが大きい。というのも、彼は教育と社会のモデルとして描かれたからである。領主であるトルストイは、1880年以降、農民とともに畑を耕し、自分の財産をすべて投げ出して、飢饉のあった1891年、1893年、1898年には貧窮した農家への莫大な支援をおこなったのである。

トルストイの政治活動は何度も彼自身を危機に陥れた。例えば1881年に彼が皇帝アレクサンドル二世を暗殺した人々の罷免を要求した。センセーショナルな論説「飢えについて」(1892年)においてロシア政府を厳しく批判し、1905年には革命を鎮静した後の厳しい報復措置に反対の立場を表明した。トルストイは政治犯を援助したり、飢える人々のために資金を調達したり、迫害された学生の手助けを見たりした。1901年に彼は力の限りを尽くして、拘束されていたマキシム・ゴークキーの解放に努めた。同年、トルストイはノーベル文学賞の受賞を断り、ロシア正教会からの破門を冷静に受け入れた。1882年以来、秘密警察の監視下にあったトルストイは、数多くの社会批判的な著作を著し、教育のみならず社会運動においても国際的に知られることになった。トルストイの最後の仕事は1910年10月のものであり、そのタイトルは「社会主義について」だった。

早くから「トルストイ主義」は話題にのぼった(Schroeder 1894)。自由主義的な生活様式の特徴については、トルストイの信心深い後期著作に関連づけられるよりも、むしろ、哲学者トルストイの人格に対するイメージとともに語られた。ドイツ語圏内の教育論議のなかで、トルストイに対する熱狂と関連して注目されたのは、それまであまり顧みられていなかった「教育的自然主義」(Pewsnier 1908)であった<sup>7</sup>。教育的自然主義とは、自然な教育や自由な教育のプログラムが成立しえないことを指摘する考え方である。この考え方は、1908年時点において、「規範を軽視する個人主義を宣言したもの」と捉えられていた(ebd., S.52)。

トルストイの学校では、「一人ひとりの子どもが、まさにしたいと思っていることを、してもよい。教師は一人ひとりの子どもについて、何をどのように教えればよいかを決めておく必要がある。これは、正当な個別化の基本原則を超えて出ている。なぜなら、結局のところ、子どもの都合を考慮しすぎるあまり、学習成績レベルがかなり低下することになるからである。つまり、方法の問題は解決されるのではなく、棚上げにされるので

ある」(ebd., S. 52/53)。

この論議は好意的な立場からだけのものではない<sup>8</sup>。とりわけヤースナヤ・ポリャーナがモデルとして捉えられていたかどうかについては疑わしい。もっとも1919年にはヴァシリイ・モロゾフの回想録のドイツ語翻訳版が出版された。この本は、モロゾフがヤースナヤ・ポリャーナの学校に在学した1859年から1862年までの様子を綴ったものである。この回想録を読むと、自由教育は実践可能であり、単純に教育的ユートピアを語っているのではないことが明らかである。

トルストイの教育関連著作の最初のフランス語翻訳版は、1881年にパリで『学校の自由』というタイトルで出版された<sup>9</sup>。これ以降、フランス語圏の論議では常に『教育者としてのトルストイ』(Baudoin 1921)が参照されるようになった<sup>10</sup>。この背景には、すでに19世紀中葉から自然の教育論や反権威的な教育論について論じられていたことがある(Considerant 1842)。こうした議論は、例えばシャルル・フーリエらの空想的社会主義の理念に刺激されて活発になった<sup>11</sup>。フーリエが『愛の新世界』に記したことによれば、社会の調和は熱狂をもたらす。その誘因として、「新しい教育」が約束されること、すなわち科学ではなくユートピアが示されることがある。

こうした意味で、新教育は、天から降ってきたのではなく、教育批判への一連のモチーフや関連領域として出現した。それは、旧来の歴史記述が始められる以前のことである。その際、子どもの自由は、19世紀における解放運動と並行して、基本的な役割を担った。このような面において、新しい自由教育は国際的なテーマであり、あらゆる先進産業社会では公的に議論され、次第に学問的な注目を集めていったのである。教育における自由と解放は、明らかに、もはや世紀の中葉までのように方法の問題ではなく<sup>12</sup>、オルタナティブな実践と生活形式であった。

19世紀の自由主義運動はしばしば「社会ロマン主義」と呼ばれるが、19世紀初頭のフランスにおける文学批判のような保守的ロマン主義との関連性は少ない。社会ロマン主義において重視されるのは、左翼の社会実験である。社会実験が進められるなかで、「新しい教育」や、少なくともその一部分が実現されていく。具体的には社会の周辺地域で実証されるのだが、子どもがそれぞれの潜在性から理解される点では、ロマン主義的である。子どもとは、ルソーの解釈と同様、本来、善いものであるだけでなく、社会的であり自由なのである。

「共産主義」(communisme)という言葉は、フランスの弁護士であり社会改革者であったエチエンヌ・カベール<sup>13</sup>によって作り出された。カベールがこの概念を最初に用いたのはおそらく1840年のことであり、『ポピュレール』<sup>14</sup>誌上で、平等志向の新しい共同生活の形態を特徴づけようとしたときである。カベールの考えた共同生活とは、政党や国家権力の責任のもとに実現されるものではなく、自発的な協働の結果でなければならなかった。

- カベールが主張したのは、出版の自由や自由な民衆教育に限られず、
- 自由に向けたラディカルな社会変革であり、それは例えば「共産主義的な共同生活」などを推進力として実現されるものであり、
- したがって、中央権力や官僚制は不要である。
- 政治組織が重要なのではなく、新しい生活形式が希求されるべきであり、そのなかに教育も含まれる。

このような実験は必ずしも成功するとは限らない。イギリスの工場主であり慈善家であるロバート・オウエン<sup>15</sup>は1824年にアメリカのインディアナ州の社会主義コロニーを購入した。このコロニーは「ニュー・ハーモニー村」と呼ばれており、オウエンは三万ポンドを支払った。当時としては巨額である。「ニュー・ハーモニー村」では新しい生活形式が試みられた。地上のユートピアとして幾度も参照されたのは、17世紀初めの宗教的ファンタジー「新しいエルサレム」構想だった<sup>16</sup>。「ニュー・ハーモニー村」は田園地帯の中心にある閉じられた都市として構想されたが、実現されることはなかった。実際に何らかの同種の社会が成立したことはない。机上の構想とは関係なく、さまざまなコロニーが作られただけだった。ロバート・オウエンが「新しい社会制度」(1825年)と名づけたものは、いかなる点においても、現場の状況と折り合わないものだった。「ニュー・ハーモニー村」は1828年に失敗に終わり、オウエンは多大な経済的損失を被った。

新しい社会主義的な生活形式のなかには、教育や学校も含まれていた。ここには、教育学的省察や子どもの見方も含まれている。オウエンの教育学は、感覚論と環境論を混合させたものである。この考えに適した環境を自由に使うことができ、正しい教育方法が用いられたのなら、そうした場合に限って、子どもの学習を巧みに、また確実に進めることができるだろう。その際、実践においては、とくにペスタロッチーのメトードが重要とされていた。ただし、ペスタロッチーのメトードが潜在的に、あるいは文学的に影響を与えるにすぎないことは確かである。オウエンは実際にメトードを信じていたのではなく、メトードという価値づけを期待したのである

(Owen 1840)。

「新しい社会システム」計画は失敗した。三年でモデル・コロニーをつくる、という当初の計画は実現しなかった。モデル・コロニーでは、私有財産が撤廃され、市民どうしの結婚はもはや存在せず、宗教の不合理的様式はまったく役に立たないと考えられていた。最初に設定された諸条件——自由に入居できる住宅が完備され、借金は免除され、子どもたちは手厚く保護される——は素晴らしいにもかかわらず、大規模な平等志向の共同体 (Gemeinschaft) が出現することはなかった。一九の小さな区域 (Gemeinde) が個別につくられただけであり、そのいずれも1830年まで存続しなかった。

新しい教育の基本原則については、エチエンヌ・カベールも著作『イカリア旅行記』(1840/42)<sup>17</sup>で示していた。イカリア旅行はユートピアというより手引きである。イカリア島にはダイダロスの息子イカロスが葬られている。父子は、鳥の羽を蠟で固めて作った翼をつけ、クレタの迷宮から脱け出した。イカロスは太陽の近くを飛んでしまったため、蠟が溶けて翼は砕け、イカロスは海に落ちた。だが、イカリアへは海路で行くこともできる。イカリアとは、アメリカの同義語であり、新世界の自由を意味した。19世紀中葉にもアメリカは、政治的理由での移民を受け入れていた。

カベールのマニフェストを、「近代教育」プログラムとして読むことも可能である。その際、カベールが想定した社会ユートピアと関わらせる必要はない。個々の条件は、20世紀初頭の新教育の学校に対する要請へと受け継がれていったと言える。

- イカリアのコロニーに住む子どもたちは、五歳になったら、一緒に教育を受ける。学校と家庭教育との連携に向けて努力がなされる。
- 学校による独占はありえない。家庭のなかで、あるいは社会生活に参加するなかで学べることは、家庭や社会で学ぶ (Cabet 1979, S. 78ff.)。
- 話すこと、書くこと、語りの技術、社会性などは学校の問題ではない。これらはすべて社会における経験の問題である。
- 他方で、入念な授業は、社会における知の共通基盤を成立させるための前提である (ebd., S. 74)。
- 一人ひとりの子どもは等しくゆっくりと教育を受ける。その際、一般教育と職業教育は区別される。

アメリカにおける論議と比較してみよう。例えば、ホレス・マンが1854年にアンティオーク・カレッジで示したプランを取り上げる<sup>18</sup>。このカリキュラムは、ヨーロッパ的陶冶の負荷を排して、自然科学、自然誌や基礎数学を重視し、さらにまた音楽、芸術、文学にも中核的な地位を与えた (ebd., S. 81)。古典語は教授されず、公立図書館で面談が行われた (ebd., S. 80)。

- 言語習得を例として説明しよう。一般的な学校シエマに毒されていないければ、子どもたちは、早く、たやすく、学習することができる (ebd., S. 83)。
- 授業は当然、男女共学であり、両性は平等であるし、
- 授業はまた、市民教育でもある。
- 授業は生涯教育として構想される。つまり、ある一定の年齢期に限定されるものではない (ebd., S. 82)。

授業の基本を構成していたのは、遊び学習の原則であり、教師のメトードではなかった。「われわれの大原則は、どの教育も遊びでなければならぬのであり、また、どの遊びも教育でなければならぬということである」 (ebd.)。子どもの教育に責任を持つ者——カベールによれば教育委員会 (comite d'education) ——はこの原則を革新的な実践に適用していくことをめざして努力しなければならない。学校は硬直した組織ではない。学校は共有された目標に向かって発展していかなければならない。目標は「知の発展」 (ebd., S. 86) であり、目標への道を一般的に描くと次のようになる。

「学校の美しさと快適さ、教師の能力はもちろん、教師の辛抱強さと優しさ、方法の簡潔さ、表現の明晰さ、学習と遊びの融合、これらのすべてのことが目的を達成するのに貢献する」 (ebd., S. 83)。

私は、フランス・アメリカ的なイカリアの学校がまさにこのような様子であったと言っているのではない。そうではなく、オルタナティブ教育についてのこうした発言の結果を示そうとしているだけである。その一例として、合衆国のコロニーに作られた学校を挙げている。一般には「新教育」のカノンのなかで描かれる学校ではない。この点から考えると、新教育は「田園教育舎」の集積以上のものである。

イカリアは、合衆国での長期にわたる並外れたコロニー実験であった。個々のコロニーはイリノイ州からカリ

フォルニア州にまで点在しており、数え切れない分裂と内部分裂を経て、最後のコロニーが成立したのは1898年であった。これらのコロニーは教育実験の場でもあった。さまざまな実験が各地で行われており、「新教育」のプログラムに対して、トルストイの比較的つつまじやかな実験よりも、明らかに高いアピール能力があった。残念なことに、イカリアの教育プロジェクトについて、対比的に追究されたことはない。そのため、いくつかの事例の分析に頼ることしかできない。一般に、イカリアにとって学校は重要な場であり、ノーヴー（イリノイ州）ではモルモン教徒が遺した神殿の石を用いて校舎が造られた。複数の家族による共同生活は平等であることを特質とし（Snyder 1983）、公共生活は地域（Gemeinde）に密着していた（Chicoineau 1979）。

セントルイスのチェルトナムにあった学校について、1884年に、ジャーナリストであり政治学者のアルバート・ショウ<sup>19</sup>が記録を残している。彼の記したことは、

- 男女共学
- 学校と家庭の協同
- 「養護施設（salle d'asile）」での早朝授業
- 共同体を対象とする日曜学校
- 以上を実現するための読書プログラムとカリキュラム。これは、カペーが主張したこととほぼ等しい（Shaw 1884, S. 67ff.）。

自伝的な文献からは、当然のことながら、コロニー内の日常的な教育の過酷な様子が伝えられる。例えば、常に——社会的にも物質的にも——生き残るために闘わねばならないような状況である<sup>20</sup>。この状況を受けて、しばしば教育の確立のための資源は失われる。ここでめざされる教育は、それほど理想的なものではなく、エチエンヌ・カペーが記述した程度のものである。それにもかかわらず、早くから確認されたように、イカリアの共同体では新しい教育の原理が実践を方向づけることになっており、時間が経つにつれ、現実となっていった（例えば Wick 1895）<sup>21</sup>。

教育の理想像は、政治の理想像と密接に関連している。このことについては、一般に、あらゆるコロニー実験について言えることである（Sutton 2003/2004）。これに関連するラディカルな試みについての発言は、こうした実験の外で活発に出された。19世紀中葉以降、無政府主義グループが新しい教育のあり方に関心を抱き始めた。彼らの考えた新しい教育とは、宗教的な教育ではなく、共産主義的な教育でもなく、極めて自由な教育であった。もともと信念の自由や社会経験の自由ではなく、子どもも含めて、生活形式としての自由が重視されていた。17世紀から18世紀の文学上のユートピアと異なる点は、社会と人間形成と科学の関連に焦点が当てられたのではなく（Olson 2002）、個人の自由の実現が志向されたことであった。このような考えによれば、子どもの潜在性は、教育における強制力が行使されなくなって初めて発揮されうる。

「新教育」というテーマは、第一次世界大戦前に出現した様々な無政府主義サークルで取り上げられた問いのなかでも、中心的なものだった。教育による自由（La liberté par l'enseignement）というフレーズは、小冊子のタイトルにもなった。この小冊子は1898年にパリで発行されたもので、三人の人物が論稿を寄せた。レフ・トルストイと、有名な無政府主義者ルイズ・ミシェル<sup>22</sup>とエリゼ・レクルス<sup>23</sup>の三人である。ミシェルとレクルスは1871年のパリ・コミューン成立時のメンバーであり、コミューンが鎮圧された後、フランスから追放された。ルイズ・ミシェルは教師であった。彼女は1880年になってパリに戻り、無政府主義の立場を貫きとおしていたために、常に警察の監視下に置かれ、長年にわたり監禁された。地理学者のレクルスはスイスに亡命した。彼はスイスで「われわれの子どもたちの未来について」を書き、この声明文は自由教育のマニフェストとなった（Reclus 1877）。とりわけこのマニフェストはレクルスの評判を高め、レクルスは国家や官僚制を排した自由社会に大きな影響を及ぼす論者の一人となった。

「éducation nouvelle」という表現を最初に用いたのは、おそらく、パリ・コミューンに関わった人々であった。ルイズ・ミシェル（1886）が回想録のなかで綴ったことによれば、1871年3月26日にパリのテュルギー校で、ある声明文への署名が行われた。それは、新教育協会の推進者たちが公立学校と授業の根本的な改革を主張したものだ。その内容は、あらゆる宗教は学校から排除されるべきであること。あらゆる学校はすべての子どもに対して、彼らの社会的身分や両親の信条にかかわらず、開かれていなくてはならないこと。授業は科学的根拠をもとに行われるべきであること。授業の質は、何らかの信念ではなく、合理的な目標設定に基づいて、査定されねばならないこと、であった。基本的にすべての子どもは学校に通い、平等な教育を受ける権利を有している。教育においては、ある社会集団に何らかの特典が与えられることはないのである（Dommanget 1964）。

ルイズ・ミシェルは1830年5月29日に未婚の女中の子としてヴロンクール・ラ・コートで生まれた。ヴロン

クールは、ジャンヌ・ダルクの出身地ドンレミ村の近くにある領地である。ルイズ・ミシェルは祖父母に引き取られ、非常に良い教育を受けた。女子が高等教育を受けられるようになるのは1850年以降のことであり、博識な祖父も歴史を教えることはできなかった。歴史は初等教育の発展や若い女性の解放の可能性にも関わっている。1853年にルイズ・ミシェルは「女性助教諭 (sous-maitresse)」として小学校教員免許を取得したが、すでにその一年前に彼女は最初の自由学校を設立していた。

1852年から1855年の間に、オート・マルヌ<sup>24</sup>にいくつかの小規模な自由学校が設立されたが、このことについてはあまり知られていない。少なくとも私たちの知っていることは、まず、朝の祈祷が行われなくなり、代わりに「ラ・マルセイエーズ」が歌われたことである。これは、カトリックを奉ずる第二帝政期には考えられないことであった。実際に何が授業の本質をなし、どのようにして授業が自由なものとなっていたかについては、分からない。関連書類が焼却されたり、紛失してしまったりしたからである。1856年にルイズ・ミシェルはパリで教師となり、1865年には自身の学校をモンマルトルに創設した。コミューンの間、ジャーナリズムはこの女性教師を「パリケードのジャンヌ・ダルク」に祭り上げた。だが、ニュー・カレドニアでもルイズ・ミシェルは教育面を中心に活動を展開した。島民に言葉を教え、授業グループや劇団を創設し、自由な学習形式の実現に努力したのである。

最後にもう一つ、事例を挙げよう。ルイズ・ミシェルはロンドンで1890年に、パリからの亡命者の子どもたちを対象として、イギリス初の自由学校<sup>25</sup>を開校した。1883年にルイズ・ミシェルは再び捕らえられて三年間を刑務所で過ごすことになったが、著名な友人たちの尽力で釈放された。彼女の友人にはヴィクトル・ユゴーやポール・ヴァレリーがいて、二人は彼女に詩を捧げている。1890年に彼女は他の多くの無政府主義者たちとともにイギリス追放され、ロンドンに行った。はじめて彼女は学校を設立した。学校の創設にあたり、三つの原則が掲げられた。それらは、トルストイに倣ってつくられた原則であった。

- 一. 基本は子どもの自由であり、教育においては、いかなる権威も退けられる。
- 二. どれか一つの授業科目を義務づけられることはなく、授業は小集団でおこなわれ、グループ分けの際に性別によって差別されない。
- 三. 子どもたちには、自主的に思考することを学んでほしい。そうすれば、子どもたちと一緒にカリキュラムを構成することもできるようになるだろう。

学校に自由の原理を持ち込んだのは、イギリスでラディカルな学校を創設したアレクサンダー・ニールが最初ではなかった。ルイズ・ミシェルが開校にあたって作成したパンフレットには、ロシアの無政府主義者ミハイル・バクーニンからの引用が記されていた。英語に訳された文章は<sup>26</sup>、次のような内容だった。

「理性的な教育とは、実際にはすべて自由のため、尊敬に値する自由人の形成という教育の最終目的のため、そして、他者の自由を尊重するための革新的な犠牲に他ならない」(Shotton 1993からの引用)。

## 註

<sup>1</sup> 1860年7月24日(8月5日)トルストイは日記に次のように記している。「モンテーニュは教育の自由を明確に述べた最初の人である。教育の中で最重要であるのは、平等と自由である」(Tolstoy 1979, S. 203)。その論拠は、モンテーニュ『エッセー』(第一巻第二六章「子供の教育について」)であった。

<sup>2</sup> 「変形させる」とは、「ある一定の形態にする」ことを意味する。

<sup>3</sup> Crosby 1904, 1905. Vgl.: Tolstoy's American Disciple (Whitaker 1996/97).

<sup>4</sup> アーネスト・ハワード・クロスビー(1856-1907)は、1876年にニューヨーク市立大学を卒業し、1878年にコロンビア大学のロースクールを卒業した。弁護士となったクロスビーは、1894年にニューヨーク市社会改良協会の初代会長となった。1900年から1905年の間には、ニューヨーク反帝国主義連盟の代表を務めた。この連盟は、入植事業を進めるアメリカ帝国主義に対する闘争を進めるとともに、児童労働にも反対していた。

<sup>5</sup> エドワード・カーペンター(1844-1929)はケンブリッジで学び、1867年にケンブリッジ大学トリニティ・ホールのフェローになった。1868年にウォルト・ホイットマンの詩集『草の葉』を読み、その強い影響を受けて詩集『民主主義の方へ』(1883年)を著した。カーペンターは1873年にケンブリッジの教育・研究職を手放して、北イングランドにおける大学拡張運動に参加した。遺産を有していたために彼は作家としての自由な地位を享受することができ、1898年からは同性愛運動に関わった。1908年の著作『中間の性』は、イギリスで初めて肯定的に



同性愛を取り上げた出版物である。カーペンターの影響を受けた作家にはE.M. フォスター（1870-1970）やD.H. ロレンス（1885-1930）がおり、イギリスの新教育にもその影響が見られる。カーペンター自身は「新教育」の最初の学校の発展と維持に協力した。その学校とは、1889年にセシル・レディ（1858-1932）によってダービシャーに設立されたアボッツホルムの新学校である。

<sup>6</sup> ウィリアム・リロイド・ギャリソン（1805-1879）は1831年以降、ボストンで出版されていた雑誌『解放者』の初代編集者だった。『解放者』は奴隷制廃止運動（アボリショニズム）の中心的メディアである。南部の州ではこの雑誌を販売すると処罰された。ギャリソンはニュー・イングランド奴隷制反対協会の設立者の一人でもあった。この協会は1832年に発足し、1840年に分裂した。1840年末にギャリソンは「世界改革の友」という新しい組織を立ち上げた。この組織はマリア・ウェストン・チャップマン（1806-1885）、アビー・ケリー・フォスター（1811-1879）、ブロンソン・アルコット（1799-1888）ならびにオリバー・ジョンソン（1809-1889）に支持されて、南北戦争が起こるまで、宗教的立場を超えて大きな影響力を持っていた。『解放者』誌は1865年まで刊行された。

<sup>7</sup> 博士論文がベルン大学のエルンスト・デュルの下で作成された。執筆者はロシアのモヒリフ出身のゴルダ・ピュスナーである。

<sup>8</sup> 『一般ドイツ教師新聞』（1910年）に掲載された追悼文も同様である。

<sup>9</sup> ドイツにおける最初のトルストイの教育著作は1907年に出版された。ベルリンのスラブ学者であり翻訳家であったラファエル・レーヴェンフェルト（1854-1910）がオイゲン・ディーデリヒ社に持ち込んだものである。レーヴェンフェルトはベルリンの民衆教育者であったが（例えば民衆の娯楽のための出版業に携わっていた）、初のトルストイ伝記作家でもあった。フランスで最初の教育著作全集が出版されたのが1905年であり、ドイツ語版（Tolstoi 1907）とほぼ同時期である。

<sup>10</sup> これはFilloux（1996）に至るまで続く。アングロサクソン圏での受容についてはMurphy（1992）を参照されたい。

<sup>11</sup> ヴィクトル・コンシデラン（1808-1893）はベサンソン出身で、シャルル・フーリエ（1772-1837）が卒業したリセに通った。1826年以降、コンシデランはパリ工科大学で技術者養成教育を受けた。この頃、新しい協同社会の構築をめざすフーリエの著作に出会った。コンシデランは1830年から1836年にかけてメスで技術者として働き、その後、編集者として活動した。彼はとりわけ1836年創刊の教育誌『ファランジュ』上でフーリエの理念を喧伝した。この雑誌は1843年に社会主義新聞『デモカトリ・パシフィック』となり、コンシデランが編集長として関わることになった。1848年革命前まで彼は二つの社会主義コロニーのプロジェクトに関与した。このプロジェクトではラディカルな平等と自然の教育の実現をめざしていた。革命が失敗した後の1852年にヴィクトル・コンシデランはテキサスに渡り、「レユニオン」を設立した。彼にとって三つ目のコロニーであるが、1869年までは彼自身ではなく、彼の妻の全財産を費やして実験が進められた。生涯の最後の二〇年間を彼はカルチェ・ラタンで過ごした（典拠はBeecher 2001）。

<sup>12</sup> ヨーロッパにおいて特に注目された事例として、ジョゼフ・ジャコット（1770-1840）の普通教育論がある。「知的解放」法として知られているものである（Biographie 1860）。この方法の基本は、知性の等配分を想定することにあり、意志を解放して自立的な学習をめざす。とはいえ、暗記したテキストを利用することが前提となる。

<sup>13</sup> エチエンヌ・カベールはディジョン出身で、1816年以降はパリの弁護士フェリックス・ニコドの下で働いていた。ニコドを通じてカベールは政治的反対運動と関わるようになり、1830年の革命に参加することになった。1833年にカベールは雑誌『ポピュレール』を創刊し、ルイ・フィリップの七月帝政への対抗姿勢を打ち出した。『ポピュレール』誌のラディカルな路線が災いして、彼は1834年にイギリスに亡命した。イギリスではロバート・オウエンを支持する社会主義者たちから影響を受けた。イギリス滞在中に小説『イカリア旅行記』を著し（英語版が1839年にロンドンで出版された）、カベールの名が知られるようになった。1839年に彼はパリに戻り、新しい社会のかたちを実現しようと『ポピュレール』を通じてさらに精力的に活動した。『ポピュレール』は平均して二万二千部を刊行していた。

<sup>14</sup> この雑誌は1833年に発刊された。エチエンヌ・カベールが1831年から書記長を務めていた民衆教育自由協会の機関誌である。この会はエコール・ポリテクニクの学生や卒業生が設立した。薬品を提供するとともに、労働者のための夜間学校を開いていた。『ポピュレール』誌は夜間学校で読み書きを習得した労働者たちも購読した。

<sup>15</sup> ロバート・オウエン（1771-1858）はウェールズ出身で、現地の学校に短期間だけ通い、一〇歳の時にロンド

ンに送られた。見習い修行の後、1787年か1788年頃に、イギリス産業革命の発祥地マンチェスターに行った。1790年に兄弟や技術者とともに小さな紡績工場を興した。二年後、彼は新設された紡績工場（ピカデリー工場）の工場長となり、オウエンの名を上げた。1795年には社長職を退いて、スコットランドのニュー・ラナーク紡績工場の共同経営者となり、モデル工場へと変革させた。ここではまた、イギリス初の大規模な社会改革が成し遂げられた。例えば、工場労働者の子どものための学校の創設などである。とくにオウエンが教育の力に信頼を寄せていたことは、この頃の著作である『新性格形成学院』（1816年）や『幼児学校』（1817年）に看取される。

<sup>16</sup> 例えば、ヨハン・ヴァレンティン・アンドレア『クリスティアノポリス』（Strassburg 1619）がある。

<sup>17</sup> 『イカリヤ旅行記』のフランス語版だけでも、40年代半ばには四〇万冊以上が売れていた。

<sup>18</sup> オハイオ州イエロー・スプリングスのアンティオーク・カレッジは、1852年にキリスト教会によって設立され、一年後に公開された。ホレス・マン（1796–1859）が最初の学長となった。マンは男女共学と宗派にとらわれない教育を実現させた。

<sup>19</sup> アルバート・ショウ（1857–1947）は歴史学と政治学をジョンズ・ホプキンス大学で学び、1884年には博士論文を執筆した。ショウはジャーナリストとして活動し、1883年からはミネアポリス『トリビューン』の編集長となった。ショウは個性的な政治記者で、後にアメリカ政治学協会の第三代会長を務めた。

<sup>20</sup> この記述内容は他の図像や自伝などと一致する（Ross 1989, Snyder 1996; Rowe 1998も参照）。ラディカルなコロニーにおける教育や学校の状況については、わずかしか研究されていない（例えば、シェイカー家の子どもたちについて記した Thorne–Thomson 1996を参照されたい）。

<sup>21</sup> バルティニナス・ラルソン・ウィック（1864–1947）はシダー・ラピッツの弁護士であり、有名な歴史作家だった。

<sup>22</sup> ルイズ・ミシェル（1830–1905）は、1856年頃に、教師としてパリにやってきた。授業をおこなう合間に、彼女は詩を書き、フランスの大都市の反体制新聞に社会批判的な論文を寄せていた。1870年10月に知り合った一六歳年下のテオフィル・フェレ（1846–1871）への愛が、彼女の人生を変えた。二人はコミューンのバリケードで闘い、ルイズ・ミシェルは「平和の正義」クラブ、フェレは「ペトー」クラブと名づけられた「革命クラブ」において、それぞれ指導者となった。フェレは秘密警察に捕らえられて死刑を宣告され、1871年11月28日に銃殺された。コミューンの崩壊後、ルイズ・ミシェルは1871年12月16日に国外追放を言い渡され、オート・マルヌにある中央刑務所に収容された。1873年にはニュー・カレドニアへの流刑が決定した。ニュー・カレドニアには1873年12月10日に到着した。彼女は1880年のコミューンの特赦でパリに凱旋帰国するまでの間を、ニュー・カレドニアで過ごした。1881年にルイズ・ミシェルは、ロンドンで開催された無政府主義者会議に出席した。1883年から長年にわたって禁固刑に処せられた後、1890年にもロンドンを訪れた。晩年にはヨーロッパ中から講演に招かれた。1905年にマルセイユで亡くなり、葬儀が最後の公的な儀式となった（典拠はルイズ・ミシェル伝記による。<http://www.ac-creteil.fr/Louise/louise/chrono/chrono.htm>)。

<sup>23</sup> ジャン・ジャック・エリゼ・レクルス（1830–1905）はベルリン大学のカール・リターの下で地理学を学んだ。1851年12月2日のルイ・ナポレオンによるクーデターの後、レクルスは六年間を海外で過ごし、1857年にフランスに帰国した。彼は地理学者として活躍し、1870年のパリ包囲の折には国民軍に従軍した。レクルスは1871年4月5日に捕らえられ、1872年1月に生涯追放となった。スイスのモンルー郊外クラランで彼は地理学研究上の主著『新世界地理——地域と人々』（全一九巻、1875–1895年刊行）を執筆した。1882年にはブリュッセル大学の比較地理学講座の教授職を得た。彼のマニフェスト「アナーキストによるアナキー」は1884年5月にボストンの『コンテンポラリー・レビュー』で公表された。

<sup>24</sup> 1852年9月27日にオードランクルの自由学校が設立され、これに酷似した学校が1854年12月にクレフモンにつくられた。1855年10月には友人のジュリー・ロンシャンとともにミリエールに学校を設立した。この学校がどれくらいの期間にわたって存続していたのかについては不明である。オート・マルヌの文書館に保管されていた記録が19世紀末に消滅してしまったからである。ルイズ・ミシェルは1851年にラニーのマダム・デュヴァル全寮制女子校とショモンの学校で女性への教員資格付与のための準備を行い、1852年にはヴェルサイユで実現させた。彼女自身も大学卒業資格を持った小学校教員だった。

<sup>25</sup> 「国際学校（The International School）」という名で、所在地は19 Fitzroy Square, London W1であった。

<sup>26</sup> バクーニンは7月と8月にジュネーブで教育に関する四論文を『エガリテ』誌上に公表していた。

## 文 献

- BAUDOIN, C. : Tolstoi éducateur. Neuchâtel : Delachaux&Niestlé 1921.
- BEECHER, J.F. : Victor Considerant and the Rise and Fall of French Romantic Socialism. Berkeley, CA : University of California Press 2001.
- Biographie de J. Jacotot. Fondateur de la méthode d'émancipation intellectuelle. Paris : Chez E. Dentu, Librairie 1860.
- CABET, E. : Voyage en Icarie. Présentation d'H. DESROCHE. Paris/Genève : Slatkine 1979. (erste Ausgaben 1840/1842)
- CHICOINEAU, J.C. : Dances, Music and Theatre in Nauvoo. In : Western Illinois Regional Studies (Spring 1979), S.5–19.
- CHUTE, P. : Tolstoy at Yasnaja Polyana. His Life and Work in the Charmed World of His Estate. New York : Harper Collins Publishers 1991.
- CONSIDERANT, V. P. : Théorie de l'éducation naturelle et attrayante : dédiée aux mères Paris : Librairie de l'École sociétaire 1844.
- CROSBY, E.H. : Tolstoy and His Message. New York : Funk and Wagnall's Co.1904. (repr. Folcroft, Pennsylvania : Folcroft Librery Editions 1980)
- CROSBY, E.H. : Tolstoy as a Schoolmaster. Chicago : Hammersmark Publishing Company 1905.
- DOMMANGET, M. : L'Enseignement, l'Enfance et la Culture sous la Commune. Paris : Etoile 1964.
- FILLOUX, J.-C. : Tolstoi pédagogue. Paris : Presses Universitaires de France 1996.
- FOURIER, Ch. : Le nouveau monde amoureux. Manuscrit inédit, texte intégral. Etablissement, notes et introduction de S. DEBOUT-OLESZKIEWICZ. Paris/Genève : Slatkine 1984.
- La Liberté par l'Enseignement. L'école libertaire. Paris : Aux Temps Nouveaux 1898. (= Publications du Groupe d'Initiative pour l'école libertaire N° 1)
- MICHEL, L. : Mémoires. Ecrits par elle-même. Paris : F. Roy 1886.
- MOROSOW, W. : Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoi. Übers. v. K. GEDDING ; m. e. Vorw. v. L. BERNDL. Basel 1919. (Neuaufgabe unter dem Titel : Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstois Schule zur Zeit der Bauernbefreiung. Mit einem Bilderzyklus "Leben im alten Russland" und einem Beitrag über "Sozialgeschichtliche Hintergründe der Freien Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859–1862" von B. SUIN DE BOUTEMARD. Lindenfels/Odenwald 1978)
- MURPHY, D. : Tolstoy on Education. Dublin : Irish Academic Press 1992.
- OELKERS, J. : Reformpädagogik : Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim/München : Juventa Verlag 2005.
- OLSON, P.A. : The Kingdom of Science : Literary Utopianism and British Education, 1612–1870. Lincoln : University of Nebraska Press 2002.
- OWEN, R. : First Discourse on a New System of Society. London : A. Heywood 1825.
- OWEN, R. : Essay on the Formation of Character. London : E.D. Cousins 1840.
- PEWSNER, G. : Leo Tolstoi als Pädagoge und der pädagogische Naturalismus. Diss. phil. Universität Bern. Berlin 1908.
- RECLUS, E. : L'avenir des nos enfants. La Commune : Almanach socialiste pour 1877. Genève : Imprimerie du Robotnik 1876.
- ROSS, D.W. (Ed.) : A Photographic History of Icaria-Speranza. Navoo, IL : National Icarian Heritage Society 1989.
- ROWE, L.D. : The Organization of the Icaria/Cheltenham. In : D.W. Larsen (Ed.) : Soldiers of Humanity : A History and Census of the Icarian Communities. Nauvoo, Ill. : The National Icarian Heritage Society 1996.

- SCHROEDER, F.: *Der Tolstoismus*. Dresden 1894.
- SHAW, A.: *Icaria: A Chapter in the History of Communism*. New York: Putnam 1884.
- SHOTTON, J.: *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling 1890–1990*. Bristol: Libertarian Education 1993.
- SNYDER, L.: *Family Life in the Icarian Colony*. In: *International Journal of Sociology of the Family* Vol.13 (Autumn 1983), S.83–95.
- SNYDER, L.: *The Search for Brotherhood, Peace and Justice. The Story of Icaria*. Deep River, Iowa: Brennan Printing 1996.
- SUTTON, R.P.: *Communal Utopias and the American Experience*. Vol. I: *Religious Communities 1732–2000*; Vol. II: *Secular Communities, 1824–2000*. Westport, CT: Prager, Greenwood Publishing Group 2003/2004.
- THORNE–THOMSON, K.: *Shaker Children: True Stories and Crafts. 2 Biographies and 30 Activities*. Chicago: Chicago Review Press 1996.
- TOLSTOI, L.: *La liberté de l'école*. Paris: Savine 1888.
- TOLSTOI, L. N.: *Gesammelte Werke*. Hrsg. v. R. LÖWENTHAL. I. Serie: *Sozial-ethische Schriften*. Band 8 / 9: *Pädagogische Schriften, Erster und zweiter Band*. Übers. v. O. BUEK. Jena 1907.
- TOLSTOI, L.N.: *Tagebücher 1847–1910*. Übers. v. G. DALITZ; hrsg. v. U. HIRSCHBERG; komm. v. E. DIECKMANN. Mit einem Essay v. B. ZELINSKY. München 1979.
- TOLSTOI, L.: *Ästhetische Schriften*. Übers. v. G. DALITZ; hrsg. v. G. DUDEK. 2. Aufl. Berlin 1984.
- WHITACKER, R.: *Tolstoy's American Disciple: Letters to Ernest Howard Crosby, 1894–1906*. In: *Tri-Quarterly* 98 (1996/97), S.210–250.
- WICK, B.: *The Icarian Community – Story of Etienne Cabet's Experiment in Communism*. In: *The Midland Monthly* (April 1895), S.370–376.

## Reformpädagogik vor der ‘Reformpädagogik’

KIUCHI Yoichi\*, OELKERS Jürgen\*\* and KOBAYASHI Mariko\*\*\*

Der deutsche Ausdruck ‘Reformpädagogik’ ist seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert üblich geworden, zunächst als Pädagogik von reformorientierten Lehrerseminarien und Reformschulen, später und damit zusammenhängend als Bezeichnung einer Reihe von Reformbewegungen. International werden solche Ansätze als *éducation nouvelle*, *progressive or radical education* oder *nuova educazione* bezeichnet. Sie sollen an verschiedenen Orten in etwa zeitgleich entstanden sein und gelten als weit reichende Erneuerung sowohl der Theorie als auch der Praxis von Erziehung. Vorausgesetzt wird, dass ein Kern von gemeinsamen Überzeugungen vorhanden ist, der die Einheit des Konzepts besorgt. Es soll so letztlich *eine* ‘Reformpädagogik’ gegeben haben.

---

\*Naruto University of Education

\*\*Universität Zürich

\*\*\*Fukuoka University of Education