

「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育

－教育理想をめぐる試論－

伊 藤 敏 子

Utopian Education and Idyllic Education －An Essay on Educational Ideals－

Toshiko Ito

Abstract

Today, utopian and idyllic thought have gone out of fashion quite generally, but particularly in education. In the past, however, utopian and idyllic concepts provided educators with a great impetus towards proposing and implementing educational reforms. Among these concepts, a basic distinction can be made between education within a community (utopian concept) and education outside a community (idyllic concept): the former tends to be conservative and static, while the latter is mostly radical and dynamic. This paper will not address the question whether utopian or idyllic thought is useful to education, but it will rather study these complementary educational ideals in the work of Jean-Jacques Rousseau and Hermann Lietz.

1. 問題の所在

「脱戦後改革」をキャッチフレーズとする「新しい教育」の模索が始まって久しい。しかし、そこに出される数々の改革提案のなかからは、「どこへ」向かっての教育であるのかが見えてこないことがひとつの日常性として定着しつつある。社会の成熟化への展開、情報中心の科学技術への転換、新しい国際化への移行の時期にあって、予測不可能な未来を担う次世代の子どもたちに必要とされているのは、これらの変化に積極的かつ柔軟に対応できる「個性」および「創造性」を培う教育であり（教育改革に関する第四次答申 1987 年 8 月：臨時教育審議会）、「先行き不透明な、厳しい時代」を担う次世代の子どもたちに必要とされているのは、「生きる力の育成とゆとりの確保」（21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について第一次答申 1996 年 7 月：中央教育審議会）¹ を基調とした教育であるという見解は広く受け入れられ、この方

¹ 第 15 期中央教育審議会は、その答申のなかで、これからの教育は変化の激しい社会に「生きる力」を育成することをその基本とすべきことを強調している。「生きる力」とは、「自分で課題をみつけ、自ら学び自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」（知）、「自らを律しつつ、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」（徳）、そして「たくましく生きるための健康や体力」（体）を総合する概念として定義されている。

針を受けて学校週五日制の実施、中高一貫教育の導入、大学入学年齢の特例措置、入学者選抜の改善といった具体的な改革が進行している。

しかし、教育は本質的に目的意識的な活動であり、「どこへ」を明示できない時代は、教育にたずさわる者に「真空嫌悪 (horror vacui)」に似た居心地の悪さを感じさせる時代でもある。この精神状態を反映するかのように、真空を埋める「確かな拠り所」捜しの動きがあちこちでみられる。教育は、相対化された「知」にではなく子どもの内面性すなわち「心」にその「確かな拠り所」を求めるべきではないか、あるいは予知できない「未来」にではなく現代と何らかの類似性を呈する「過去」にその「確かな拠り所」を認めるべきではないか。教育にたずさわる者のまなざしは今、セントリフュガルではなくセントリパトルなベクトルに、プロスペクティブではなくレトロスペクティブなベクトルに向けられているように思われる。

従来の価値体系が有効性を失い、「どこへ」という方向性を新たに見出そうとしているとき、教育にはセントリパトルなベクトル、レトロスペクティブなベクトルに重心を移す現象がしばしば見られる。キリスト教世界の再編により価値体系の崩壊が急激に進む18世紀に生きたルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-78)、資本主義経済の拡大により価値体系の崩壊が急激に進む前世紀末に生きた新教育運動家たち、たとえばリーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) は、教育に「どこへ」という方向性を与える試み、「確かな拠り所」を取り戻す試みを、セントリパトルなベクトル上に、レトロスペクティブなベクトル上に展開している。生における「根源的なもの」すなわち生の「始原 (アルケー; ἀρχή)」への憧憬が高揚したこの時代、ルソーそしてリーツは「子ども」と「自然」をモチーフとする教育を構想するが、そこにはより神に近い存在とみなされる「子ども」と「自然」を手がかりとすることによって、絶え間なく変化する世界を超え出て永遠性と普遍性の象徴である神の近くへと立ち戻るといった枠組みが言外にこめられている。「子ども」と「自然」を軸とする教育はしたがって、理念上は「始原」としての「牧歌 (eidyllion)」の回復を目指すものでありながら、実際にはどこにもない場所 (ou-topos) そして幸福と完全性の場所 (eu-topos) である「ユートピア」の建設を目指すものであり、この意味において、ルソーとリーツは未来の不透明性ゆえに「どこへ」という方向性が見失われた状況を打開することを目的として「ユートピア」と「牧歌」を「確かな拠り所」とみなす教育を構想しているといえる。

「ユートピア」と「牧歌」はいずれも、目の前にある現実社会を相対化してそれに対立する理想を示すことをその本質とするが、前者が「別の新しい社会」を設定することであくまでも社会的なるものへの志向性を有するのに対し、後者は社会的なるものを回避することでむしろ自然的なるものへの志向性をみせること、また前者が想像するという行為によってのみ存在する理想であるのに対し、後者はたとえば移動するという行為によってあるいは存在する理想であるといった点にかんがみるならば、この二つの理想の類型は「どこへ」という方向性を見失った教育現状に向かって進むべき方向性を相補的に示唆するものとして理解可能である。本稿は、21世紀の教育を構想する場合に「ユートピア」あるいは「牧歌」を「確かな拠り所」とみなす教育理想が果たし得る役割の可能性を模索する試論である。

2. 「ユートピア」と「牧歌」

現代は「ユートピア」という概念があまり歓迎されない時代である。しかし、それは現代に

特有の現象ではなく、原始宗教から近代の革命思想にいたるまで「現実」との合わせ鏡をつくりあげてきた長い「ユートピア」の歴史を紐解くと、「ユートピア」はむしろその受難の歴史を基調としており、「ユートピア」が時代精神の要求として受け入れられたパターンはむしろ例外的に存在するに過ぎない。広い意味での「ユートピア」はすでに紀元前、プラトン（Platon, 427 v. Chr.- 347 v. Chr.）の『国家（Politeia, 375 v. Chr.）』² にみられるが、「ユートピア」ということばそのものが使用されるようになったのは16世紀のトマス・モア（Thomas More, 1478-1535）の『ユートピア（De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia, 1516）』がその最初である。この時点から18世紀にいたるまでのあいだ、「紀行文」という体裁をとる古典「ユートピア」が数多く描かれたが、それらは現実批判から出発しながらも文学としての理想社会描写以上のものにはなりえず、どこまでも作家の想像のなかにとどまるものであった。19世紀には、「移住」という手段による理想社会の実現をめざすオーウェン（Robert Owen, 1771-1858）やフーリエ（Charles Fourier, 1772-1837）に代表される、実験的「ユートピア」が登場する。古典「ユートピア」同様に現実批判をその起点としながら、その理想社会は作家の想像の世界を抜け出して現実へと向かっている点で大きな飛躍をとげたといえる。しかしながら、この実験的「ユートピア」もすでに19世紀末には夢想家的かつ非科学的なものとして揶揄の対象とされるようになる。この方向を決定づけたのは「科学的」理想社会としての社会主義を提起したマルクス（Karl Heinrich Marx, 1818-83）とエンゲルス（Friedrich Engels, 1820-95）、とりわけその著作『空想から科学への社会主義の発達（Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, 1880）』であった。³ しかし、科学的社会主義を志向しつつ国家権力を梃子とする政治革命から生まれた新しい社会は、個人の自由と自律を圧殺して成員の全体化と権力の中心化の道をたどり、「ユートピア」は「逆ユートピア」へと変転する。

1920年代、マンハイム（Karl Mannheim, 1893-1947）は『イデオロギーとユートピア（Ideologie und Utopie, 1929）』⁴ のなかで「ユートピア意識」⁵ を考察し、「いっさいの存在を

² ユートピア論の先駆ともみなされるプラトンの『国家』は、独立精神・個人主義をその基調とするスパルタに範をとっている。ユートピアの実現は、革命・社会転覆といった政治的手段ではなく魂の教育に代表される教育的手段に求められ、ユートピアの本質は「新規なものの発生でなく、既知のもの（真、善）の実現」（vgl. Brumlik, 1992, S. 536）に置かれている。プラトンのユートピアは最終的には全永劫の時間という視点にたつ無時間性（永遠の相）を志向し、「理想的な範型として、天上に捧げられ」（Platon 1990, S. 287 [300 頁]）る国家として描き出されているが、自由を厳しく制限することによる全体主義的な社会の実現、創造性を抑圧するための検閲制度の導入、環境の影響を無視する生まれによる能力決定といった規定にうかがえるように、「人間と自然の調和」を志向する古代型ユートピアよりもむしろ「社会秩序の維持」を志向する近代型ユートピアの特徴を備えていることは注目される。

³ これにより、社会の階級が存在と階級闘争、その結果である社会革命の必然性を認めないものは、すべて「ユートピア」の名を冠せられることになる。ただし、エンゲルスは「ユートピア」を否定的な意味で用いながら、科学的社会主義を準備したものとして空想的（＝ユートピア的）社会主義に一定の評価を与えている。（vgl. 嶋津格, 82-83 頁）

⁴ ユートピア的なものとイデオロギー的なものはいずれもいっさいの存在を超越したものを認めるという平行現象を示すが、ユートピア的なものがそのつどの「現在あるもの」を追い越すという立場をとるのに対してイデオロギー的なものは存在するものを過去の思想によって覆い隠すという立場をとること、またユートピアが一貫した構造をもつ世界観であるのに対してイデオロギーは保守的な階級の社会的意識がもつひずみと限界を反映した世界観であることによって厳密に区別されるべき対象である。（vgl. Mannheim 1929, [209 頁]）

⁵ マンハイムは近代におけるユートピア的意識の形態を、①再洗礼派の熱狂的至福千年説の理念、②自由主義・人道主義の理念、③保守主義の理念、④社会主義・共産主義の理念という四段階の発展形態として把握している。

超越したもの」を認めず「既成の現実と一致して生きよう」(Mannheim 1929, [374-375 頁])とする時代において「ユートピア的なもの」は退潮を余儀なくされているが、ユートピアが完全に消滅した場合、世界において存在を超越するものも解消され「人間の意志が死滅するような即物性へと行きつく」(a.a.O., [380 頁])であろうことを指摘する。一方ブロッホ(Ernst Bloch, 1885-1977)は、『希望の原理(Das Prinzip Hoffnung, 1954-59)』のなかで「ユートピア」が現実を反省的に変容させる緊張であると捉え、「ユートピア」のなかに客体的契機ではなく主体的契機としての機能を発掘することによって現代におけるユートピア研究の再興を促す。「ユートピア」におけるこの主体的契機に注目した場合、「ユートピア」は未来を拓いていく原動力として人間の内面に恒常的に宿るべきものとして位置づけられることになる。

このような「ユートピア」の歴史に直接間接に影響されながら改変を繰り返してきたのが教育である。現実を批判的に乗り越えるために教育者が豊かな発想を汲み出す手がかりを求めたのは「ユートピア」思考であり、「ユートピア」思考はその達成されたユートピアを維持する手段として教育に期待を寄せるというこの図式は、プラトンの「国家」に始まりオーウェンの「ニュー・ハーモニー村」、さらにはニール(Alexander S. Neill, 1883-1974)の「サマーヒル・スクール」にいたるまで共有されており、教育「ユートピア」⁶は教育改革の思想の有効な手がかりとして断続的に用いられている。

「田舎生活の光景を生き生きと語りかけるように表現すること」を指す「牧歌」は、自然のなかに調和する人間存在を理想化して描写する流れとしてすでにヘレニズム・初期キリスト教・中世の造形芸術に確認されるが、ルネッサンス以降はとりわけ絵画を媒介として広く知られるようになる。詩作の分野においても、のどかで無邪気な光景のひとつを詩情豊かに描出す「牧歌」の流れは、古代ローマの詩人ウェルギリウス(Publius Vergilius Maro, 70 v. Chr. - 19 v. Chr.)の『田園詩(Bucolica, 42-39 v. Chr.)』を範としながらルネッサンス以降はひとつのジャンルとして確立され、近代にはその主題を次第に拡大していく。「牧歌」は、ヨーロッパ近代の産業化のなか、「生の足元」へのまなざしが失われていくことに対する警鐘という時代の要請を受けて、18世紀以降の文学における柱のひとつとなるのである。そこではまだ産業化の波に飲みこまれることなく自然のなかで質素で素朴な生活を営む人々の生のあり方が郷愁をもって賛美され、そういった生のあり方へと回帰することが喚起される。自然・田舎へと向けられたまなざしは18世紀後半、ゲスナー(Salomon Geßner, 1730-88)の『田園詩(Idyllen, 1756)』において感傷主義文学の典型として位置づけられ、ゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)はこれを『ヘルマンとドロテア(Hermann und Dorothea, 1797)』において危険をはらんだ歴史的分裂にかんがみて避けらることのできない諦めの表現として、またシラー(Friedrich von Schiller, 1759-1805)は『理想と人生(Das Ideal und das Leben, 1795)』において自然および文化と和解して一人前となった未来の人類の描写として用いている。「牧歌」はロマン主義文学のなかではさらに個別化された展開をみせることになる。

ところで、「牧歌」への回帰が多くの場合その必然的な帰結としてそのころ喪失されつつあ

⁶ このような「ユートピア」にはおよそ以下のような特徴がみられる。①周囲から遮断された「島」として存在する、②周囲との交流を禁止し「孤立」した存在である、③成員はその出生あるいは試練によって決定される、④支配者は選出によって決定される、⑤プライバシーは徹底的な管理により消滅する、⑥体制は教育によって維持される、⑦節制により欲望は否定される、⑧特別な言語がその成員には存在する。(vgl. Grunder 1996, S. 10ff.)

た道徳的生活を回復するものとして描かれたという理由により、「牧歌」をめぐる文学は直接間接に教育と関わりをもちながら展開をすることになる。手つかずのアルプスの自然と道徳的腐敗とは無縁なアルプスの住人をウェルギリウスの崇拜者ハラー（Albrecht von Haller, 1708–77）が『アルプス（Die Alpen, 1732）』のなかで美しくうたいあげ全ヨーロッパを魅了して間もなく、ペスタロッチー（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827）はそのアルプスの住人の生活に立ち戻るための教育を構築し、さらにロマン主義の洗礼を受けた「牧歌」のイメージは、田園教育舎系自由学校の設立者を始めとする多くの新教育運動家が共通してもつことになる教育環境の方向づけにも大きな影響を与えることになる。⁷

3. 「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育 — ルソーの場合 —

キリスト教的共同体には神による万人の救済という枠組みが存在した。この伝統的な精神的枠組みはしかし、唯物論者、無神論者が台頭してくるにしたがってほころびを見せはじめる。そのような時代を生きながら、神を肯定し、神の国に比される「ユートピア」を建設する夢、さらに神に比される自己充足を可能とする「牧歌」に回帰する夢を紡ぎつづけたのがルソーである。ひとつには、ルソーは無制限の他者の存在を前提とした、いわば水平思考の公的共同体を「ユートピア」として構想する。それは「島」として自己完結した国家を前提とし、その「島」で自己充足する成員の育成を目的とする共同体であり、自由を標榜しながらきわめて制約の多い、したがってスタティックな「ユートピア」として理解されるものである。その一方で、ルソーは選別された他者の存在を前提とした、いわば水平思考に垂直思考をとりこんだ私的共同体をユートピアとして描出する。ここでは「島」を創り出す者とそれに参与するものが疑似家族集団として共生し、「島」を創り出す者の与える制約がそれに参与する者の自由意志に化するまでに導くことを目的とする、さらにスタティックな「ユートピア」が現れることになる。最後に、ルソーはあらゆる他者の存在を否定し、いわば垂直思考を貫くことによって自己の絶対的経験を「牧歌」として回想する。ここでは時間性・空間性を超越することによって到達する孤独な「島」が登場するが、この「島」には指南役は存在せず、あえていえば「神」との同一性を志向するという自発性を媒体としてきわめてデュナミックな「牧歌」が生起することになる。

『ポーランド統治論（*Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, 1771）』には公的共同体としての「ユートピア」が描かれる。ポーランドは、ルソーによれば、ロシア、ハンガリー（神聖ローマ帝国）、プロシア、オスマン＝トルコ帝国といった勢力のある諸国家に包囲され、「人は減り、踏み荒され抑圧され、侵略者の餌食となっている地区」でありながら、なお「青年のあらゆる情熱を見せている」（Rousseau III, p.528, [第五巻 362 頁]）国家であり、「島」として自己充足すべき国家である。そのポーランドで

⁷ リーツを積極的に評価したノール（Herman Nohl, 1879–1960）は、「牧歌」に宿る教育力に注目した人物でもあった。（vgl. 伊藤 1988）ノールによれば、「牧歌」のなかでは生が本来の姿すなわち自己充足の姿で息づき、その生は「あらゆる歴史的活動の彼岸に、諸国家の権力問題の彼岸に、社会諸問題の彼岸に、学問をめぐる闘争の彼岸に、調和することのない文化的努力の彼岸に、意志が自らと生の苦悩のなかから獲得するあらゆるものの彼岸にある生」として存在する。「牧歌」的な魂は、「自然と家と家族とともにある生の享受」（Nohl 1929, S. 167）にほかならず、これに注視することによって初めて教育関係の構築が可能になるとノールは考える。

われるべき教育はしたがって、国境を分かち他国との交流を絶つことによって「生まれ落ちると同時に祖国が子どもの目に入らなければならないし、死にいたるまで祖国以外のものが見えてはならない」(Rousseau III. p.533, [第五巻376頁]) ことを旨とするものでなければならない。そのためにはまず、「子供たちの勉強の素材と順序と形式とを法が規定」(Rousseau III. pp.533, [第五巻377頁]) することによって諸外国の影響を排除しなければならない、さらに、国内における成員間の絆を強いものとするため子どもたちが個別気まぐれに遊ぶことを許さず「全員いっしょに、衆人環視の場で、つねに共通の目的があってみんながその達成を渴望し、それが競争心と対抗心を刺激するような仕方」(Rousseau III. p.534, [第五巻378頁]) 教育を施さなければならない。家庭内の教育 (éducation domestique et particulière) はここに副次的な存在とみなされ、公的教育 (éducation publique et commune) が徹底的に追求されることになる。⁸「規則、平等、同胞愛、競争に早くから慣れさせ、同国人の眼差の下に生き、公の賞賛を欲するように慣らすこと」(Rousseau III. p.534, [第五巻378頁]) が教育の目的としてかけられていることからもうかがえるように、ここで行われる教育は時間の獲得を目指すという意味でスタティックな「ユートピア」を志向する教育と規定することができる。⁹ 教育の方法として特に強調されているのは、祭典の雰囲気果たす役割である。¹⁰「勝者の賞品と褒賞」は内々に授与されるのではなく、「見物人の称讃に迎えられ、彼らの判断するところに従ってなされるのでなければならない」(Rousseau III. p.534, [379頁])。見世物にすること、公衆に魅力あるものにすることによって醸し出される祭典の雰囲気は、その参加者に対して画一的で同一な印象を伝達し、彼らの魂を集团的熱狂の中で融合させる。

無制限の他者とともに幸福になる道、すなわち公的共同体である国家を「ユートピア」として構築する夢に對置されるのは、選別した他者を前提とした私的共同体 (家族、疑似家族) を「ユートピア」として構築する企てである。『新エロイズ (Julie ou la nouvelle Héloïse, 1761)』のなかで疑似家族的な理想の小共同体として描き出されたクラランはこの典型とみなされる。¹¹ クラランはヴォルマル夫妻によって管理・運営されているジュネーブ湖畔の領地であるが、クララン共同体の成員は使用人・労働者にいたるまでヴォルマル夫妻によってあらかじめ「選別された者」¹² たちであり、さらに自給自足を旨としてクラランの外との関わりを回避しているところからひとつの閉じられた世界、すなわち「島」として機能していること

⁸ バチコ (Bronislaw Baczko) によれば、ルソーの理想とする公教育はプラトンの『国家』に見られるそれである。

⁹ ルソーは「良き教育とは消極的なものでなければならぬ、と私が何度も繰り返して述べても、決して十分繰り返したとは言えぬであろう」(Rousseau III, p. 534 [第五巻278頁]) と述べることで、『ポーランド統治論』における教育を『エミール』のその延長線上に位置づけようとするが、私教育よりも公教育、自然性よりも社会性という『ポーランド統治論』の教育の志向性にかんがみるならば、それはむしろ対照的なものとして認識される。

¹⁰ バチコは祝祭に期待される二重の社会的機能をルソーのなかにみている。一つにはこのポーランドに見られるような「運動を生み出す装置」としての役割が祭典にはあり、成員はここにエネルギーを目覚めさせる。いま一つは「社会的安定装置」としての役割であり、これはクラランの祭典に代表されるが、成員はここに社会秩序を支える基本的価値を再生産する。(vgl. Baczko 1978)

¹¹ クラランにおける理想的生活についてはとりわけ第四部書簡十および第五部書簡七を参照。

¹² 使用人たちは田舎出身であること、奉公の経験がないこと、大世帯で子沢山、両親がすすんで子どもを差し出す家庭の出であること、若くて、体つきがよくて、健康で、顔立ちの感じのいい者であること、という条件を満たし、さらに誠意のある人間であること、主人を愛すること、主人の意志どおりに仕えることが求められる。選ばれた使用人は、ヴォルマル夫妻の家族の一員とみなされる。(vgl. IV-10, [第十巻70頁])

がうかがえる。この「島」は、植物から人間にいたるまで完璧に「自然」で「自由」な外見を保ちながら、その実、ヴォルマール夫妻の意のままに整備された「人為」かつ「強制」の作品である。植物に関しては、「すべてが緑したり、みずみずしく、たくましくって、園丁の仕事らしいものは目につきません。入ったとき無人島という考えがひらめいたのですが、それを打ち消すものは何もなく、人の残した跡は一つもないのです。」(VI-11、[第十巻108頁])とクラランの印象を述べるサン＝プルーに、ヴォルマールは手を入れた跡を消すように自分たちが細心の注意を払ったことを打ち明け、ヴォルマール夫人も「たしかに、すべては自然のしたこと、でもそれはわたしが指図しましたのよ。ここにはわたしが命じなかったことはひとつもありません」(VI-11、[第十巻101頁])と言っている。人間に関しては、「主人の技術は、この(使用人に対する)拘束を楽しみあるいは利益のヴェールのもとに隠し、彼らに強制されているすべてのことをみずから欲していると思わせるところにあります」(IV-10、[第十巻79頁])という記述のなかで、使用人たちの自発性のようにみえるものが本当はヴォルマール夫妻の強制にほかならないことが明かにされる。¹³

使用人たちはクラランの成員としてふさわしいかどうかあらかじめ「選別された者」たちであるが、ヴォルマール夫妻は彼らを「ユートピア」の成員へと形成するための教育を施す。教育の原則は、第一に仕えた年数によって給金を上げること、第二に心がけのよくない者には暇をだすこと、第三に男女の間に危険な馴れ馴れしさが生じないように男女それぞれを仕事で忙殺すること、第四に競技・舞踏といった適切な娯楽を与えること、第五に主人に害を及ぼしている者を告発させること(vgl. IV-10、[第十巻71-91頁])にある。そして、この教育の成果は使用人たちの「円満な服従」へと結晶する。不機嫌も反抗心も生み出されることのない「円満な服従」の態度を生み出す教育は、『ポーランド統治論』の教育と同様、スタティックな「ユートピア」を志向する教育といえる。

『社会契約論(Le contrat social, 1762)』および『エミール』の出版後、フランスさらにはプロシア領ヌシャテル州の村モティエを追われたルソーは、ビエンヌ湖上のサン・ピエール島でつかの間の「生涯でいちばん幸福な時」¹⁴を過ごし、尊い「無為(far niente)」(Rousseau I, p.521、[第二巻363頁])を味わいつくす。サン・ピエール島で一人きりで夢にふけるなか、この世にみられる「不完全で貧弱で相対的な」幸福ではなくて神の属性とも重なる「十分に完全で充足した」幸福をルソーはしばしば体験するのである。それは「島」の湖畔で絶対的孤独におかれた時にのみ現れ、過去と未来から解放され現在だけが永遠に続くという「無時間性」そして自分の外に存在する人・物から解放され自分だけが存在するという「無空間性」に象徴される一様性のなかに自分が融けこんでいくという体験、すなわち、「過去を思い起こす必要も、未来を先取りする必要もおぼえず、魂がそこですっかり安息でき、そこに自分の全霊を集中することができるほどの、しっかりした居場所を見出せるような状態、そこで魂にとっ

¹³ これは、『エミール(Émile ou de l'éducation 1762)』のなかで理想的な教育関係として提起された図式と一致している。「(生徒には)自分がつねに主人であると思ひこませつつ、実は、主人があなたであるようにしなさい。自由の外見をもつもののほど、完全な隷属はない。このようにして、意志そのものすらとりこにするのだ。なにも知らず、なにもできず、なにも認められないあわれな子どもは、あなたの意のままではないか。」(Rousseau II, p. 83, [第六巻147頁])

¹⁴ ルソーのサン・ピエール島滞在は、1765年9月半ばに始まりベルン共和国からの退去命令を受けて立ち去る10月25日にいたる2ヶ月足らずのものにすぎない。

て時間はなんの意味ももたず、現在がいつも持続していながら、持続がはっきりと知らされることもなく、継続のあとまったくないし、いかなる欠如や享有の感覚も、快楽や苦痛の感覚も、欲望やおそれの感覚もいっさいなく、あるのはただ自分が存在するという感覚だけであるような状態、そしてこの存在感だけで魂が全面的に充足できるような状態」(Rousseau I, p. 523、[第二巻 368-369 頁])である。¹⁵「この状態が続くかぎり、人は神のように己れ自身に充足する」(Rousseau I, p. 523、[第二巻 369 頁])。¹⁶そして人間をこの神の属性へと導くのは、まさに「島」という環境である。絶対的幸福を感じることは、「豊かで閑静な島、自然のままに孤立した世界となり、他の世間から隔絶した島であったからこそ、はるかにうまく、はるかに気持ちよく行われたのだということは、正直に認めなければならない」(Rousseau I, pp. 523、[第二巻 370 頁])。

ところでこの「島」には、無制限の他者を受け入れる公的共同体も選別した他者を受け入れる私的共同体も想定されていない。他者は思考から完全に排除され、自分だけが思考のなかに存在する。そして、「島」は彼にとって個人的救済の場、すなわち「牧歌」として機能し始める。「私は、いわば万物の体系のなかに溶けこみ、自然全体と合一することに、言うに言えない恍惚と陶酔をおぼえる」(Rousseau I, p. 530、[第二巻 393 頁])。もちろん、他者の存在を想定しないこの「島」においては「教える-教えられる-関係」を前提とする「教育」は成立しえないが、「牧歌」にいたるために前提とされる自然環境および精神態度が詳細に呈示されていることを手がかりとしてこの「牧歌」へといたる自己操作を「教育」として読み解くと、そこにはポーランドという公的共同体やクラランという私的共同体でみた「教育」にはみられなかったデュナミックな自己革新が姿をみせる。ポーランドにおける教育は国家の支配者が既存の枠組みを子どもたちに植えつけるプロセスであり、クラランにおける教育は疑似家族の主人が自身の抱く枠組みを使用人たちに植えつけるプロセスであり、いずれも新規の成員に対してその内面性にまで介入することによって「徹底的な適応」すなわち「自発的な服従」を実現し、「ユートピア」の維持を図るというスタティックな図式である。一方、サン・ピエール島にみられたプロセスは、他者を自分のなかに流入させることによってではなく自分を自然へと流出させることによって生起する「牧歌」の成立を描出するものであり、デュナミックな変化をその基底にもつ図式である。いずれも成員の完全な脱個性化へと向かう流れではあるが、教育との連関ではこの脱個性化が外から促されるか内から促されるかにより、現状を維持するための「ユートピア」的教育、原状に回帰するための「牧歌」的教育という二様の教育理想がルソーの教育のなかには浮き彫りにされていることになる。

¹⁵ 孤独によって到達したこの境地は、スタロバンスキー (Jean Starobinski, 1920-) が「透明への回帰」と名づけたものに等しい。(vgl. Starobinski 1957)

¹⁶ ルソーの生に絶えず意味を与え続けているこの恍惚の体験(絶対的経験)は、ルソーに「自我が自我を超えたもののなかで完全に生かされ、充足しているという感情」を与えるものであったが、このサン・ピエール島の体験とならんで①愛人ヴァラン夫人とレ・シャルメットで送った生活、②32歳のときヴェネツィアで書いたオペラ、③1776年にメニルモンタンでデンマーク犬と衝突、転倒した後の意識の目覚めが挙げられる。(vgl. 中川 1998、33-34 頁)

4. 「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育 ―リーツの場合―

1890年から1933年にかけて展開された新教育運動は、旧大陸でそして新大陸で伝統的な学校に対置されるさまざまな新しい学校を誕生させ、新しい子ども観、新しい共同体観、新しい教育関係観、新しい国家観に基づく教育実践を展開する。1930年代、国家社会主義のうねりのなかで新教育運動を支えるこれらの発想転換の視点はあるものは体制のなかにとりこまれるかたちで、あるものは体制から排除されるかたちで衰退・解消の道をたどることになるが、その一方で、それ以降の教育は「どこへ」という方向性を見失って閉塞状態に陥ると、「始原」へのまなざしに寄り添わせるように新教育運動への関心を深めるという現象を教育史の上で幾度となく繰り返している。教育の現状を変革させるための発想を新教育運動から導き出そうとするこの傾向は、旧西ドイツにおいて1970年代まで教育学の主流を担ってきた精神科学教育学の一貫した肯定的評価に負うところが多いが、1970年代以降はいわゆる「新教育運動ルネッサンス」に支えられ、教育学上の関心は今日にいたるまで活性状態を維持している。¹⁷ 新教育運動家は、とりわけ生活改革運動の枠組みにおいて理想を描き出すさいに「ユートピア」および「牧歌」から多くのイメージを借用しているが、この理想を巧みに教育理論に取りこんでいった代表的存在として知られるのはリーツである。

リーツの「ドイツ田園教育舎 (Deutsche Landerziehungsheim)」の構想は、イルゼンブルク校 (1889)、ハウビンダ校 (1901)、ビーバーシュタイン校 (1904)、ヴェッケンシュテット校 (1914) の設立により具体化されるが、その設立要件としては、「ドイツ田園教育舎」という名称に明かに打ち出されているように大都市から遠く離れた「田舎」に置かれること、また『ドイツ国民学校 (Die Deutsche Nationalschule, 1911)』で宣言されているように聖杯の城を求める騎士「パルツィヴァール伝」¹⁸ しながら俗世から厳しく隔てられた「島」として機能することが挙げられる。²⁰ すなわち、リーツは教育を開始するに先立って、子どもたちがその「郷土」(＝生誕の地)である大都市を後にしてその「第二の郷土」(＝自然の地)となるべき田舎へと移転することを求めたのであり、退廃・享楽といった非教育的側面をもつ環境から完全に隔離することで子どもたちがパルツィヴァールのごとく崇高な道を一筋に邁進すること

¹⁷ この系譜には新教育運動を規準化した (vgl. Nohl 1935) ノール、さらに「われわれの今日の教育制度を改革するための本質的な基礎と端緒は、今世紀のはじめ30年間に現れた教育動向のなかにある」(Scheibe 1994, S. XVI) という見解を示したシャイベ (Wolfgang Scheibe, 1906–1993)、「私はここで、20世紀の教育に対して実践家たちや思想家たちによって与えられてきた“衝撃”(＝改革教育学)を描こうと試みています。(…)つまりその厳密な歴史的評価と位置づけを示すという意図をもってではなく、教育学のさまざまな立場として、また示唆として、今日、教育者たちを導くべき対話の相手、あるいはその支えとして示そうとするのです」(Flitner 1992, S. 11 [9頁])と記したフリットナー (Andreas Flitner, 1922–)らが属する。

¹⁸ リーツにとって「都市の中心から自由な自然のなかへ」(Lietz 1970, S. 102)の移転は学校改革の断行をするための大きな鍵とみなされている。

¹⁹ 聖杯 (Gral) を探求する伝説の騎士は、ヴォルフラム (Wolfram von Eschenbach, 1170–1220) の叙事詩『パルツィヴァール (Parzival, 1210)』の素材とされ広く知られることになる。

²⁰ アボツホルムでの教育実践に感化されたリーツは師ライン (Wilhelm Rein, 1847–1929) に1896年に書き送った手紙のなかで、自らの学校を、それもできれば故郷のリュージェンのような島か半島に設立する夢を語っている。(vgl. Korrenz 1989, S. 52)

²¹ リーツと同じ価値観を共有しながら、「大都市＝郷土」という現実から目をそらさない「大都市教育学 (Großstadt-pädagogik)」という教育構想を構想した人物として、テウス (Johannes Tews, 1860–1937) の存在も看過されてはならない。(山名 1999、参照)

を期待したのである。²¹ ある意味できわめて強引な印象を与えるこの教育構想はしかし、「教育改革の第一歩は田舎への移転」²² というパウルゼン (Friedrich Paulsen, 1846–1908) の叙述にうかがえるように、今世紀初頭における教育界では広く支持されていたことが知られている。「牧歌」的教育は、「大都市」に顕在する時代の変化に背を向けて、いわば時代の変化に取り残された「田舎」に逃避するという文脈で解されうるものであり、きわめてスタティックな理想を体現しているといえる。そこにあるのは、時代精神を超越し普遍的なものを求める能力、すなわち自分を取り巻くいかなるものにも翻弄されることのないパルツィヴァールのような「正確で確固たる感覚」を身につけることが目標として設定されているのである。しかしこの「牧歌」的教育は、多くの場合、悪しき影響から子どもを守り偶然性を排除して確実な教育実践を可能にする効率性の高さという正なる側面と、本来の教育意図に反して子どもを生活現実から遠ざけてしまう傾向という負なる側面をもつ。

リーツが構想した「島」はしかし、生活現実の隔離とは無縁な「島」として設定される。すなわち、リーツは子どもを大都市から隔離することで非教育的要素に毒されることのないスタティックな「牧歌」的教育環境を維持する一方、「ドイツ田園教育舎」という名称にうかがえるようにドイツ文化の中にしっかり根をおろさせることで子どもに社会的アンガージュマンを育成するという教育意図を堅持する。移転・隔離という手段を介して人為的に生起させられたこの「島」のなかで追求されたのは、「家庭形態での教育」²³ の回復であり、ドイツ国家を「ユートピア」へと導く原動力として機能するために必要とされる「自己の完成と人類の完成に役立つ倫理的な性格への自己教育」であった。したがって、「ドイツ田園教育舎」という「島」は恒常的に孤立した「島」としてではなく、理想的な社会参加の能力を培うために設けられた暫定的な「島」であり、この「島」を巣立った若者にはその社会批判能力および社会責任能力を梃子として最終的にはドイツ国家を変革することが求められていたのである。「ドイツ田園教育舎」がエリート養成を基調としていたこと、さらに「民主主義、すなわち不平等の軽率な均等化を実現しようとするのではなく、倫理的な貴族主義、すなわち各人が自己の能力を全体のために役立たせ、その能力をその範囲にふさわしく活動させることを訓練によって学ぶべき共同体を実現しよう」としていたことは、その使命とみなされた社会変革の指導者養成にかんがみれば当然の帰結とされるだろう。ただし、リーツの想定した社会変革は体制の変革ではなくあくまでも精神の変革であり、「ドイツ田園教育舎」の成員には平等主義・民主主義の理想ではなく、貴族主義とともれる宗教的倫理的な理想が求められる。精神的な社会変革という使命をかかげた「ドイツ田園教育舎」における有効な教育手段としてリーツがあげるのは、ルソーの「ユートピア」的教育と同様に祭典である。それは、宗教的な自覚および民族的な自覚をう

²² 1905年、パウルゼンは雑誌『村の学校 (Dorfschule)』第2号のなかで、教育改革の第一歩は「子どもたちを大都市から田舎へと移動させること」にあると宣言している。(Zitiert von Oelkers: Oelkers 1993, S. 631) エルカース (Jürgen Oelkers, 1947–) によれば、教育ユートピアは、最初の大都市が誕生した時代に「田舎」で子どもを成長させることを推奨したモアに始まり、理想的教育環境として「農家」を想定したロック (John Locke, 1632–1704)、社会から隔離し「自然」のなかで教育することを提案したルソー、小さな生活圏すなわち「教育州」を理想的教育環境と定義したゲーテらによって描き出されているが、村、田舎、共同体というメタファーを用いて語られるこれらの構想のなかには後退・逃避という契機が包含されている。(vgl. a. a. O. S. 2)

²³ リーツはベスタロッチの『ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801)』に見られる「居間の教育」の発想を推奨している。(vgl. Korrenz 1989, S. 114)

ながすための教育的効果を湧き出させる泉にも比される大切な役割を果たすものとされる。ただし祭典に期待される教育的役割は、ルソーにみられたような成員の絆を強化するというステティックな「ユートピア」像への貢献ではなく、現実状態を変革することによって実現する「ユートピア」創出のエネルギーを獲得するという、いわばデュナミックな「ユートピア」像に寄せられている。

宗教的な自覚および民族的な自覚に支えられた新しいドイツ国家を誕生させる拠点として「ドイツ田園教育舎」をみると、その共同体のもつ独自の形態が浮き彫りにされる。すなわち、リーツはケイよりも早くその著『エムローシュトッパ (Emlohstobba, 1897)』のなかで児童中心主義を打ち出す一方で (vgl. Korrenz 1989, S.26)²⁴、「ドイツ田園教育舎」の教師ひとりひとりがイエスのように振る舞うことによって教師の権威を確立することを求めている。(vgl. Korrenz 1989, S.94, S.108) しかしながら、リーツがさらに専心したのは自身の絶対的権威の創出である。たとえばヴィネケン (Gustav Wyneken, 1875–1964) は以下のように証言している。「物理的に可能であれば、彼 (=リーツ) は喜び勇んで授業のすべてを自分で行ったであろう。彼の関心を引くのは自分の少年たちのことだけであり、彼は自分のために自分のまわりに彼らと呼び集めたが、彼の彼らに対する関係と彼らの彼に対する関係、これが彼の教育舎創設の意義であり目的であった。教育舎での他の大人たちは、少年たちの関心や依存心を部分的に彼から取り上げて自分たちに引き寄せることで、あるいはリーツとは異なる独自の観念、見解、志操を授業や教育に取り込むことでこの関係を邪魔するだけの存在である。」(Wyneken 1968, S.84, Zitiert von Korrenz 1989, S.20f.) ここに、「ドイツ田園教育舎」という「島」のなかで神のごとく唯一者としての絶対的権力を手に入れようとしていたリーツの思惑が読み取れる。それゆえに、この延長線上に展望される新しいドイツ国家もまた、理想的な共同体として機能するためには絶対的権力を有する指導者を排除するものとはなりえなかった。²⁵「ユートピア」像はこの意味で、新たな権威の創造による理想社会の実現という文脈で解釈することが可能であり、この「ユートピア」像をデュナミックなものにしているのは権威であるといえる。リーツの場合、教育の開始に先立って田舎への移住が行われていることにかんがみて、その教育構想の組み立てはしたがって原状に回帰するための「牧歌」的教育を起点として新しい共同体を生み出す「ユートピア」的教育へ発展するという、時間軸にそった二様の教育理想がみとめられることになる。

5. 教育理想の役割

「社会的なるもの」すなわち「共同体」との接点の有無によって「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育というふたつの教育理想をルソーとリーツを手がかりとして考察すると、「ユー

²⁴ 『ドイツ国民学校』のなかに見られる「教育者の崇高な使命は、自己教育、自立のために指導することであり、教師がいなくてもよいようにすることであるからである」という表明も、児童中心主義と同一線上に位置づけられうるものであろう。

²⁵ これは、リーツの宗教的立場みなされる自由主義神学の特徴からも説明可能である。すなわち、自由主義神学に立つ教育観は、人間および社会を「多様化に対する関心から保護」し「安定した統一性に導く」という未来像に基づき、「個人的関心の名のもとに（全体への）下位づけの意志を形成」(Osterwalder 1998, S.150) しゲルマン共同体の実現を志向することを教育者に要求したのである。この志向性が国家社会主義に容易に融和する契機になりえたことは、すでに歴史の証明するところである。

トピア」的教育と「牧歌」的教育のそれぞれが教育理想のスタティックな側面とデュナミックな側面を支え、相補的に教育理想を紡ぎ出していることがみえてくる。ただし、その相補関係は一様でない。「ポーランド」そして「クララン」を舞台として共同体を軸とする「ユートピア」的教育を、そして「サン・ピエール島」を舞台として自己を軸とする「牧歌」的教育を独立した文脈のなかで語るルソーに対し、リーツは「ドイツ田園教育舎」というきわめて人為的に創出された自然のなかにパルツィヴァールの生き方を理想とする「牧歌」的教育と民族的宗教的共同体の実現を理想とする「ユートピア」的教育を併存させる装置をみている。一方、ルソーでは「ポーランド」と「クララン」に代表される「ユートピア」的教育がどちらかといえば支配者・主人への適応というスタティックなものとして、「サン・ピエール島」に代表される「牧歌」的教育が神との融合というむしろデュナミックなものとして機能していたのに対して、リーツの「ドイツ田園教育舎」では「牧歌」的教育の契機が時代の現実からの遊離というスタティックな志向性から、「ユートピア」的教育の契機が新しいドイツ国家の設立というデュナミックな志向性から理解される。²⁶

「どこへ」という方向性を見失った時代、ルソーそしてリーツがそれぞれに「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育に新しい教育の方向性を模索していることは、「どこへ」という方向性を欠如させたまま手探りの教育改革を進行させている今日教育現状にも一定の示唆を与えるものではないだろうか。「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育はいずれも教育現状を相対化させることをその出発点とし、あるときは教育現状から距離をとるというベクトルをあるときは教育現状を変革するというベクトルを呈示し、相補するかたちで「どこへ」という教育理想の発想を援助する役割を担っている。「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育は教育理想がそのいずれかに一面的に傾いた場合にはイデオロギーというレッテルをたちまちのうちにはられかねない危うさをもつことを歴史は教えてくれるが、「ユートピア」的教育と「牧歌」的教育が平衡関係を崩すことなく教育理想に関わることによって、価値体系の再編期にある教育は初めて「どこへ」という方向性を獲得できるのではないだろうか。教育現状から距離をとること、教育現状を変革すること、換言するならば希望することと想像すること、それは自分の存在の根拠を与えてくれるような自分の存在を越えた大きな存在への憧憬であり、この可能性が否定されるならば、教育の活力は限りなく沈滞していくほかない。

【文献】

- Baczko, Bronislaw : *Lumières de l'utopie*. Paris 1978 [革命とユートピア 社会的な夢の歴史 東京(新曜社)1990]
- Benner, Dieter : *Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik*. In : *Zeitschrift für Pädagogik*. 1999 (1) S.1-18
- Bloch, Ernst : *Geist der Utopie*. Frankfurt am Main 1985 (1918)
- Bloch, Ernst : *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Main 1985 (1954-59)
- Brumlik, Micha : *Zur Zukunft pädagogischer Utopien*. In : *Zeitschrift für Pädagogik*. 1992 (4)

²⁶ バチコの分析によると、「牧歌」は現実から理想状態への逃避の動きをその本質とし、社会問題全体を拒絶して純粋に美的、道徳的、私的な次元へと向かう傾向があり、一方の「ユートピア」は社会的なるものへ、具体的にはもう一つの新しい社会へと向かう想像の動きをその本質とし、したがって現実を理想状態へと移行する革新の原動力となる可能性も秘めている。(vgl. Baczko 1978)

S.529-545

- Cioran, Emile M. : History and Utopia. Translated by Richard Howard. Chicago 1998
- Flitner, Andreas : Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992 [教育改革—二十世紀の衝撃— 東京(玉川大学出版部) 1994]
- Grell, Frithjof : Der Rousseau der Reformpädagogik. Studien zur pädagogischen Rousseau-rezeption. Würzburg 1996
- Grunder, Hans-Ulrich : Utopia. Baltmannsweiler 1996
- 広田照幸 : 日本人のしつけは衰退したか — 「教育する家族」のゆくえ— 東京(講談社) 1999
- 伊藤一也 : ヘルマン・ノールの教育学における「牧歌的なもの」の概念 (『哲学研究』第57号、1988、68-81頁)
- Korrenz, Ralf : Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Frankfurt am Main 1989
- Lietz, Hermann : Die Deutsche Nationalschule. Leipzig 1911 [田園教育舎の理想 — ドイツ国民教育改革の指針— 東京(明治図書) 1985]
- Lietz, Hermann : Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn 1970
- Mannheim, Karl : Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main 1952 [イデオロギーとユートピア 東京(中央公論社) 1995]
- 松本勤 : ルソー—自然の恩寵に恵まれなかった人— 東京(新曜社) 1995
- More, Thomas : Utopia. Edited with an Introduction and Notes by Susan Bruce. New York 1999 [ユートピア 東京(中央公論社) 1978]
- 中川久定 : 蘇るルソー—深層の読解— 東京(岩波書店) 1998
- Nohl, Herman : Die idyllische Seele Flanderns. Das Land der Leie und Albijn van den Abeele. 1916. In : Pädagogische Aufsätze. Berlin/Leipzig 1929
- Nohl, Herman : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1935
- Oelkers, Jürgen : Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Weinheim / München 1985
- Oelkers, Jürgen : Erziehung und Gemeinschaft. Eine historische Analyse reformpädagogischer Option. In : Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft. 1990, S.94-97
- Oelkers, Jürgen : Utopie und Wirklichkeit. In : Zeitschrift für Pädagogik. 1990 (1) S.1-13
- Oelkers, Jürgen : Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In : Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. 1993. S.631-648
- Oelkers, Jürgen : L'éducation négative : Pädagogische Reaktionen auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Ms. Ascona 1998
- Osterwalder, Fritz : Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung - liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In : Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) : Politische Reformpädagogik. Bern 1998
- Platon : Politeia. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hamburg 1990 (1958) [国家 東京(岩波書店) 1994 (1979)]
- Röhrs, Hermann : Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 1991 (1979)
- Rousseau, Jean-Jacques : Julie ou la nouvelle Héloïse. 1761 (Rousseau. Œuvres complètes II, Bibliothèque de la Pléiade. Paris 1959) [新エロイズ ルソー全集 第九巻・第十巻、東京(白水社) 1984 (1979)]
- Rousseau, Jean-Jacques : Émile ou de l'éducation. 1762 (Rousseau. Œuvres complètes III.

- Présentation et notes de Michel Launay. Paris 1971) [エミール ルソー全集 第六巻・第七巻、東京(白水社)1986(1980)]
- Rousseau, Jean-Jacques : Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée. 1771 (Rousseau. Œuvres complètes III. Présentation et notes de Michel Launay. Paris 1971) [ポーランド統治論 ルソー全集 第五巻、東京(白水社)1984(1979)]
- Rousseau, Jean-Jacques : Rêveries du promeneur solitaire. 1778 (Rousseau. Œuvres complètes I. Présentation et notes de Michel Launay. Paris 1967) [孤独な散歩者の夢想 ルソー全集 第二巻、東京(白水社)1987(1981)]
- Scheibe, Wolfgang : Die reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Weinheim/Basel 1994 (1969)
- 嶋津格 : ユートピア論の射程－知的構想力と秩序の問題－ [新・哲学講義、第七巻、自由・権力・ユートピア、井上達夫責任編集、東京(岩波書店)1998]
- Starobinski, Jean : Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle. Paris 1957 [ルソー 透明と障害 東京(みすず書房)1993(1973)]
- Wyneken, Gustav : Erinnerungen an Hermann Lietz. 1968
- 山名淳 : 教育学的思考における「大都市」－H. リーツと J. テウスの＜大都市・田園＞図式をめぐって－ (『近代教育フォーラム』第8号、1999、187－198 頁)