

ペスタロッチーの勞作教育論

長 田 新

一

教育における勞作の意味と價值とを重く視るのは、現代の一特色と言つてよい。さうしてこの特色が實に現代教育の殆どあらゆる礎石を人知れず打ち据ゑて置いたやうなペスタロッチーの教育思想の特色であつた。教育價値の體系中に、新たに勞作の位置を與へた最初の一人は、終生平民の友たることを忘れなかつた彼のルツソオであるが、時には「過激な民主黨員」を以てさへ自ら任じ、貧しきものゝ救世主として八十一年の長い生涯を終つたペスタロッチーに至つて、この教育における勞作の位置は、一つの新たななる紀元に入つた觀さへある。彼が教育における勞作の位置を高く視る理由の種々ある間にあつて、先づ第一に指し示すべきは、彼が兒童における意識發展の原理として、勞作の優位を認めたことである。教育活動が直接目的とするところは、被教育者の意識の發展にあるが、ペスタロッチーは勞作を通じてこのことを意圖したのである。私は「ペスタロッチーの直觀論」哲學研究昭和二年二月號に

110

において、彼れの直觀がすべての認識の唯一絶對の基礎であるといふこと、自己活動によるの外、直觀の成立し難いといふこと、さうしてその自己活動が個々物を通して人格的の體驗となるとき直觀は眞に純粹自全なるを得るといふことを明かにした。然らば我々は如何にして具體的な個々物を通して、被教育者の自己活動を人格的な體驗たらしめることが出来るであらうか。この問題に對する解答は、聽てペスタロツチを驅つて、教育における勞作の意味と價值とを重く視しめるに至つたのである。勞作教育は古來多くは功利主義に結び付き、職業に對する直接準備の途と考へられた。ペスタロツチは、併し、勞作を以て職業に對する直接の準備とは決して考へなかつた。狭く勞作教育のみではなく、一般に教育を以て職業に對する直接の準備としないのが、彼れの立場である。ペスタロツチによれば、人は「玉座の上にあつても、木の葉の屋根の蔭にあつても、その本質において同じ」であるが、その同じ本質を啓き發はすことが教育の直接目的である。「人間よ、汝自身即ち汝の本質と汝の力との内面感情こそは、教育する自然の第一の事柄である」とは「隱者の夕暮」のうちの彼れの言葉である。我々の本質若しくは内面感情を教育する方法を彼は何處に求めたであらうか。彼の啓蒙思潮にあらはな理知至上の立場に立たず、専ら、具體的な事實若

しくは人格的な體驗に基づいて、生命ある認識を構成しようとしたのが彼である。

「生活が陶冶する Das Leben bildet」といふあの敎説が文字通りに強調されてゐるのは、晩年の作「白馬の歌」においてであるが、その意は彼が著作の凡てに餘りに鮮かであると言つてよい。ノイホーフの野になほも農事にいそしんでゐた一千七百七十四年、ペスタロツチーは三歳と六ヶ月の我が子ヤコブの敎育日誌をつけて、敎育原理の實驗と反省とに資したのであるが、いまその日誌の二月十三日の條を見れば、早くも彼は生活の直接性による兒童の認識の發展を説いて息まない。「彼が現に使用し得るところの、若しくは恐らく使用せずには居られぬところの事物において稀なる判断を要求するがよい。自然が汝の判断を要求するやうに、汝は彼れの判断を要求するがよい。自然は汝が歩みゆく路傍の溝の幅を判断することなどは求めない。自然はたゞそれを示すだけである。…自然が汝に判断を求めるところのものは、併し汝の途上にあつて、而かも汝が横ぎらなくてはならない溝の幅である。——そこでこそ汝は判断せずには居られない。路傍の溝の幅ではなくて、横ぎらなくてはならない溝の幅こそ判断の對象でなくてはならぬと説く。生活の直接性を遍に敎授の原理にしようとするペスタロツチーの心は明かではないか。ルツソオのやうな單なる夢想

家でもなく、又世の哲學者のやうな概念による思辨家でもなくて、すべて自己の教説を爲すことに依て學ぼうとした「ペスタロツチ」は、生活の直接性を教授の原理とする實驗的の施設を企てずにはゐられなかつた。一千七百七十四年の冬のノイホーフの實驗は最初のそれである。ノイホーフにおける農業上の意圖が全く失敗に終つて、復た起つ一毫の餘力もなくなつたと同時に、自己の新たな使命を見付けて私かに胸底深く微笑んだ一千七百七十四年の冬のペスタロツチは、彼が廢殘の家に凡そ二十人の貧兒や放浪兒をあたりから拾ひ集めた。勿論彼はこのノイホーフを新たな意味において貧民救濟、社會改良の搖籃ともすれば中心ともしようと思私かに誓つたのである。この學園に集まつた二十人の兒童は、晴れたる日には農場に耕し、雨降る日には糸を紡いだ。「晴耕雨讀」ではなくて、「晴耕雨紡」である。而かもその耕やし紡ぐ間に、ペスタロツチは世の學校教育が目論むところを凡て爲し果さうと意氣込んだ。教科はすべて兒童の主なる生活をなしてゐた手工に結び付けられ、作業と學習、仕事場と教室とは二つではなくて一つであつた。教育の祕訣は農夫の如く耕やし、哲人の如く思索させるにありと説いた彼のルツソオの豫言は、ノイホーフのこのさゝやかな學園において、十分實驗證明され、兒童は僅々二三ヶ月にしてその

勞作に於て大なる進歩を示したゞけではなく、勞作に結合された一々の教科に於て、眞に驚くべき進歩の跡を示したのである。舊教育が主として言語や文字によつたのに對して、ペスタロッチーは教育のことがすべて勞作によるべきを今更の如く知つた。「太初に言葉ありき」ではなくて、「太初に業ありき」でなくてはならぬといふことを、彼があつたファウストのやうに深く悟ることの出來たのも、實に此實驗に於てである。さうして此實驗によつて捕へた確信は、彼れが著作の最も初期のものから最も後期のものに至るまで、絶えず新たな表現法を以て繰返す根本原理の一つとなつた。

身體の仕事と精神の仕事、勞作と學習、仕事場と學校を完全に融合統一せる趣は青年フイヒテやヘルダアを始めとして當時幾萬の讀者の心を打つた主著「リーンハルトとゲルトロルド」のとどゲルトロルド」のうちに最もよく表はれてゐる。「リーンハルトとゲルトロルド」は人も知るやうに社會改良、貧民救濟の基礎を人間の教育に置く彼が思想を綴つた小説である。此小説の女主人公ゲルトロルドは貧苦の間に七人の子供と共に朝夕糸を紡いでゐる。彼女の家庭は母を中心とする勞作社會で、此勞作社會において七人の子供の精神が教化されてゆくのである。勞作と學習とが内面的に結合してゐるだけでなく、凡ての學習は勞作を中心とする「總合教授 (Gesamttunterricht)」であつた。勞

作と學習とを巧みに融合統一してゐるゲルトルードの紡績部屋を訪れたマイヤアといふ一人の紡績業者が、その部屋を曾て見たこともない立派な教室であると言つて、グルリフイは附加して、家庭の實際生活は人間教育の本質的の基礎であり、此基礎の上に築かれない學校教育は人間の全陶冶に對して何の役にも立ち得ないと言つてゐる。マイヤアのこの嘆賞は、ボンナルの村の改善は一つに係つて學校教育の改善にありといふ結論に早や達してゐるアーナア、グルリフイ、及び村の牧師の三人をしてゲルトルードの家庭を訪問させる。親しく訪れて見ると、ゲルトルードの子供は母を手傳つて朝餉の皿など洗ひ終つて、各自己の座に着き、その日の仕事に取かゝる。ゲルトルードは何時ものやうに、先づその子供に朝の歌を謠はせ、次いで聖書の或る章を讀む。子供はおのがじし糸を紡ぐに餘念ない。まだ糸の紡けぬ末の子は糸を捲くのであつたが、その手際の巧みなものには三人の來客も思はず舌を卷く。ゲルトルードがその子を育てる一つの秘訣は、幼き時期に先づ手工を重んずるといふことにあつた。概念的の思惟や反省の力のまだ表はれぬ兒童にあつて、手を働かせて物を製作するのは、本能的な全我の活動である。斯くて手工は兒童の全教育を通じて行はれなくてはならない。何故なれば、手は直觀を本質的に促がす第六感覺

であつて、^(四)單なる視覺の直觀が觸覺によつて強められることは想像以上であらう。ペスタロッチーがゲルトルードをして先づ手工に重きを置かせ、讀方、書方の教授を決して急がせないのも偶然ではない。併しゲルトルードの手工教育は手工の爲めの手工教育ではなくて、直接には手や指や感覺機關を練習し、進んでは注意判断などの精神作用を陶冶し、且つは手工の間に自然の機會を捕へて會話を試み、話方練習のよすがにした。話方を話方として抽象的に試みるのはゲルトルードの心でない。彼女は勞作生活のうちに話方教授を工夫した。獨り言語の初歩教授だけではなく、數の初歩教授も亦勞作に結び付けられた。例へばゲルトルードは彼女の部屋から他の部屋に通ずる階段の數を數へさせたり、又五枚の硝子板を二列に組んだ窓の片扉を以て少數の概念を學ばせようとした。糸を繰りながらも彼女は、その糸の長さや車の回轉する度數を子供に數へさせたのである。實驗實測に基づく數の教授はゲルトルードの得意とするところである。それゆゑ彼女の子供が知るところは、何れも正確にして、他の兒童に教へ得るほど確かなものであつた。獨り狹義の理論的方面だけではなく、母性愛を中心とする彼女の家庭に於ては、共同勞作を媒として人格と人格との相互作用が深刻に行はれ、子供の道德意識も發展した。彼女が使用す

る言葉、彼女が子供に與へる握手、彼女が子供を眺める眺、すべて此等が直接魂に感應して、子供の道德意識の芽生に培つた。子供はまた靜かに座して糸を繰りつゝ、母から讚美歌を學び、聖書の朗讀をも聽く。「祈り、さうして働け *ora et labora*」の教はゲルト・ルードが糸繰部屋のモットオであつた。理論の世界も、道德の世界も、藝術の世界も、宗教の世界も、凡て勞作といふ生活の直接性の上に發展した。ゲルトルードの教育は勞作に中心をおく「綜合教授」であつたのである。教材を多くの科目に分ち、且つ時間別にして取扱ふは我々平素の具體的な經驗から甚しくかけ離れた憾がある。具體的な經驗においては凡ては渾一的の全體をなす。斯かる渾一的な全體としての平素の具體的な經驗を中心として、各科教授を合一的に行ふべしといふは、近時漸く説かれる綜合教授であるが、ベスタロッチの眼光は早くも此の理を捕へてゐた。而かも兒童の全我を最も具體的に生動せしめ得る勞作々業を輻軸として、あらゆる認識世界を直觀的に且つ又綜合的に陶冶しようとした。

ゲルトルードの家庭訪問は別してグルリフイの心を打つた。「余はボンナルの村の先生になつて見たいものだ！我が家の門をくゞるや、彼は先づかう叫んだのである。その夜はゲルトルードが幻となつて去來し、夜もすがら眠れず、打ちまごろみな

がら再び「余は學校の教師にならうと決心した」と打ち洩し、彼は翌朝取るものも取り
 敢えず、アーナアの許へと急いだ。斯くしてゲルトルードの教育法を範として、ゲル
 リフイはボンナルの村の改善を使命とする學校を設立するのであるが、彼は暇さへ
 あれば訪れてゲルトルードの教を乞ひ、ゲルトルードは乞はれるまゝに彼の援助者
 となつた。彼女の家庭教育法が果して學校教育に移せるかといふゲルリフイの間
 に對して、ゲルトルードは答へた。「十人のものに對してやれることは、四十人のもの
 に對しても矢つ張りやれると思ひます」。既にして開校の準備も整つた。牧師は村
 民を集めてゲルリフイの事業に就て説教をした。「我がゲルリフイの目指すところ
 は堪能であり、實行である。實行から眞の認識に導かうとすることにあり」といふのは、此
 説教の重なる一つの趣旨である。惟ふに認識の教育が直観によるべきであるとは、
 コメニウス以來近世教育一貫の理である。けれども「世界圖繪 *child's picture*」の作者とし
 てのコメニウスの直観は、言語の代用品として漸く繪圖を工夫し得たに過ぎなかつ
 た。全我的なる自己活動とも言ふべき勞作に依て、兒童の認識構成を意圖したペス
 タロツチーに至つて、直観の原理は著しく内化し深化して、その行くべきところに行
 きついたかの觀がある。

二

以上説くところによつて、ゲルトルードが家庭における勞作中心の教育法は、移して學校教育の根本原理とすべきであるといふベスタロッチの心は明かである。家庭における勞作は何故に兒童が學習の中心原理たるを得るであらうか。この問題に直接答へるものとして、我々は先づ「瑞西週報」に表はれた「教育論 von der Erziehung」のうち、ベスタロッチの説くところを聽かなくてはならない。いまその所説によれば「兒童の力の最初の發展は、家庭の仕事における彼が協力から來なくてはならない」。「實際的の必要に應ずるやうに意圖された仕事こそ、正しく、眞に、善き教育の最も確かな基礎である」。「兒童の注意を保持し、兒童の判斷を練習し、兒童の心臓を尙き情操にまで開くのは教育の主目的である……」。さうして此目的は家庭生活の種々なる日常の義務において、成るべく早く兒童を訓練することに依つてのやうに、そんなに確かに、さうして達することが出來ようか？。「一般に仕事といふものよりも、より注意を惹くものとは何物もない。何故なれば周到な注意なしには、仕事は決して完全に出來るものではない。けれどもこのことは、わけても兒童が家庭でなし得る仕事に就て眞である。家庭の仕事は連續的に且又無數の仕方で變化して、兒童を

して、否でも應でも、その注意を無数の種々なる事柄に向けさせる。「更らに進んで、人間が確かな判断力を得るのは、その幼なき時代に、あらゆる仕事を爲すのに依つてゐる。若しその仕事が成功すべきであるならば、その仕事の爲されなくてはならない。種々なる事情が完全に理解されなくてはならない。児童は又その失敗が判断における錯誤に由るといふ事實に感銘されざるを得ない」。「最後にまた仕事は人間の心臓を高尙にする最善の手段でもあり、且つ家庭的並びに社會的な凡ての諸徳に對して人間を用意する最善の手段である。何故なれば服従や無我や忍耐を児童に教養するのに、規則正しく家庭の他の者と共に従事する仕事に如きものはないと思はれる」。「一般法則として、藝術も書物も仕事も置き替へるものではない。児童が書物のうちに見出す最善のお癖も、最も感動的な繪畫も、児童には一種の夢であり、非現實的な或物であり、且又或意味においては非現實的のものに過ぎない。彼れの眼前に、彼自身の家庭に起るものは、然るに、無数の同様の出來事と結合し、彼自身の経験や彼れの兩親及び隣人の經驗と結合し、さうして彼をば確かに人間の眞の認識に導き、彼れの心のうちに完全な注意深い心を發展する」。注意判断など種々なる理論上の認識だけではなく、服従、無我、忍耐を始めとして家庭と社會とのあらゆる實踐上の心情

を培ふのに、ペスタロツチが家庭における勞作の意味と價值とを重く視る心は十分明瞭であると言つてよい。ペスタロツチが、しかく家庭における勞作の教育的意味を重く視る理由を明かにする爲には、我々は更らに進んで彼が思想の一般的特質といふ、やゝ廣汎な問題にも、その手がかりを求めなくてはならない。

ペスタロツチを目醒ました重要な先覺ルッソオとペスタロツチとの間には、種々なる思想上の一致を指示することが出来るであらうが、啓蒙的なる理知至上の夢から覺めて、一層内的なものに人間性の優位を認めたことは、その最も大きなものと言つてよい。この一層内的なるものをルッソオは感情において見、ペスタロツチは單なる感情ではなくて、寧ろこれに意志をも加へた情意的なものに見たやうである。たゞ飽くまでも自我に徹し入つた點において啓蒙運動の完成者と呼ばれたルッソオは、理知を棄てゝ感情に走つた點において、同じ啓蒙運動の破壊者とも呼ばれたのであるが、ルッソオに目醒めたペスタロツチにあつても、啓蒙運動の完成者であつて、同時にその破壊者であるといふ趣はあらはである。蓋し自我の活動を教育教授の第一原理と考へたことと、さうしてその自我の本質を決して理知的なものと思なかつたこととは、ペスタロツチが全教育思想の一大特色と言つてよい。さ

うしてこの理知的ならざる、若しくは情意的なる自我の活動を重く視る心は、殆ど必然的に彼をして教育における勞作の-high positionを認めさせたのである。

第十七世紀以來教育思想の主流であつた汎知主義 Pansophie や理知主義 Rationalismus に對する反情の熾烈なことに對して、恐らくペスタロツチの如きは少なかつたであらう。我々は斯かる消息を、作者としての彼れが生涯のクライマックスと言つてもよい一千七百八十年代の數多くの著作のうちに讀むことが出来る。一千七百八十年の「隱者の夕暮」にせよ、一千七百八十一年の「リーンハルトとゲルトルド」にせよ、一千七百八十二年の「クリストフとエルゼ」並びに「瑞西週報」にせよ、汎知主義や理知主義を呪ふ風情は餘りに露骨なものさへないではない。「分離せる博識の混亂は、同様に亦決して自然の道ではない。軽く飛びかけつて凡ての知識を追ひ廻り、靜かな、確かな應用によつて、その知識を強めぬ人、斯くの如き人も亦自然の道を失ひ、確かな、朗かな、注意深き眼を失ひ、安らかな靜かな、眞の眞理を感ずる眞理感を失ふ。博識の渾沌裡に饒舌を見出しても、その爲に純な人智の靜かな感覺を犠牲にする人々の歩みは動搖する。」これは「隱者の夕暮」のうちにペスタロツチが「博識者」を作ることを目的とする舊き教育を攻めた文字であるが、株を守り勝ちなる當時の上流知識階

級の蒙を啓くを主なる目的として一千七百八十二年一月三日に創刊した彼の「瑞西週報」においては、抽象的な時代の認識教育を口を極めて嘲つてゐる。「我々の幸福は認識力を高めることには存しない。認識論は我々が哲學と呼ぶところのものであるが、たゞ抽象的の認識論は人類を幸しないばかりか、却て人類の安息所としての家庭を破滅へと導いてゆく。家庭破滅の第一原因は高き教育善良な、併し、餘りに一般的な教育にある」。「吾等が祖先の家庭的に幸福であつた原因を辿れば、それは學問による導きではなく、又科學的な教育法の結果でもなく、却て現代が最も無意味なこととして顧みもせぬ家庭の實際的の事柄に發してゐる」。「今日善く教育されたと言はるゝ人は、實はたゞ偉大な見世物の一人である」。「現代教育の進歩とは言葉の上の認識の進歩である」。「噫、單なる認識の進歩よ、單なる知によつて經驗以前の一般原則に導くは、卵をいだかせずに、牝鶏に孵化させようとする類である」。「早く讀書を強ひて、時ならぬ結論や判断を孵化する現代の教育こそ危険である」。

渾沌たる博識を斥ぞけ、抽象的な認識の教育を戒しめ、凡ての哲學は正しき經驗の結果である」と叫んでゐるペスタロッチーは、認識の途をすべて各自の身近くに求めた。ペスタロッチーに言はせると、眞に人類を幸福ならしめる力は、凡ての者の本性

の奥底にその基礎を有つてゐる。さうしてその本性を完成するのは、人類すべてが欲し求めるところであるから、それを啓き發はす自然の道は公明であり、容易であり、さうして眞實にして、安息をもたらす叡智にまでの人間教育は、單純で、一般に適用出来るものでなくてはならない。道は近きにありとは聖者の言葉であるが、人類教育史上において、道を近きに求めたもの我がペスタロツチの如きは多くない。彼はその近い道をゲルトルードの九尺二間に見出したのである。蓋し人は、玉座の高きにあつても、木の葉の屋根の蔭に住まつても、その本質において同じであり、さうしてその本質を表はすことが、凡ての者の使命であるとするならば、その本質を表はすすべが單純であり容易であつて、凡てのものに可能な性質のものでなくてはならぬといふは眞理である。人類教化の道は斷じて遠きに求めらるべき特殊のものであつてはならない。ルツソオに目醒めたペスタロツチが、ルツソオと袖を分かつたなくしてはならない。所以はこゝにある。ルツソオは「夢の人」[Trüme]であつたが、ペスタロツチは「實の人 Realis」であつた。單なる夢の人ではなくて、夢を實にしようとしたところ、ペスタロツチの面影はある。ルツソオはエミールを現實の社會から引き離さうとしたのであるが、ペスタロツチは教化の道を近く求め、現實の社會のうち

で、現實の社會を通して教化の目的を達しようとした。その理想するカナンの地が飽くまでも遙けきに拘はらず、常に道を近きに求める心がペスタロッチーの心である。いま此邊の彼が所説の根據を明かにしようとするれば、我々は先づ「隱者の夕暮」に彼が説く眞理の教育法を明かにしなくてはならない。

ペスタロッチーによれば、我々が幸される知識の範圍は近く彼れの周圍から、彼れの身近くから、彼れの最も近い關係に始まつて、そこから擴がつて行く。「純粹の眞理感」は狭い範圍のうちで作られる。さうして純粹の人間の智慧は彼れの最も身近かき關係の知識と彼れの最も身近かき事柄を完全に處理する力との堅實な基礎の上に安住する。「此智慧は現實的の關係において確立する事物の自然的狀態の力全體からつくられる」。併し人間が汝の秩序の道程において急ぎ過ぎるときは、人間は自らにおいてその内なる力を破壊し、且つ人間の最内部におけるその本質の安息と平衡とを撥き亂す。「人間が實際の事物の事實的の知識によつて彼等の精神を眞理と智慧とに副ふやうに教育する前に、言語の教や種々なる思想の百千の混亂の中に敢て身を投げこみ、現實の事物より來る眞理の代りに音響や談話や言語を彼等の精神傾向の原則とし、彼等の力の教育とするとき、彼等は自然の秩序を誤るであらう」。生

活の立脚點、人間の個人的使命。汝こそは自然の書籍である。汝のうちにこそこの賢き指導者の力と秩序とが存するのである。斯かる人間教育の基礎の上に築かれない學校教育はすべて誤に陥るものである。「人間よ、汝が子供の父よ、子供の精神が手近かの練習によつて力を得る前に、その精神力を遠き彼方に推し進めてはならない。」「自然は人類の凡ての方を練習によつて啓き發はす。さうしてその力は使用することを基礎として成長する。人間の教育における自然の秩序は人間の認識と天賦の才とさうしてその素質とを應用練習する力である。それゆゑ單純にして無邪氣な人は、自己の認識をば純にまたすなほに應用して、且又落付きある勤勉を以て、凡ての彼れの方と素質とを練習使用して、自然によつて眞實の人間の智慧にまで教育される。然るにこれに反して此の自然の秩序を心の奥底において破壊し、自己の認識のすなほなる純なる感を弱める人は、眞理のめぐみを味ふことが出来ないやうになる」。眞理の教育は、飽くまでも各自の身邊にその手がかりを求むべきであるといふこと、具體的なる事實によつて目論まれるべきであるといふこと、各自の生活の立脚點に基づくべきであるといふこと、練習と應用とに訴ふべきであるといふことは、説き盡くして餘ますところがないと言つてよい。さうして斯かる主張は必然的

に家庭における勞作の意味と價值との重視となつたのであるが、我々は此方面の主張の典型的なるものをさきにも指摘しておいた「瑞西週報」中の彼が教育論に見出すのである。「隱者の夕暮」にペスタロツチの説くところによれば、父の麵麩を食ひ、父の暖爐に身を温めるは「自然の道」である。この自然の道において眞理を研究するならば、人はその行路に對して要するまゝに眞理を見出すことが出来る。「人類の家庭關係こそは第一の、さうして最も顯著な自然の關係である」。「ゆゑに父の家よ、汝は人間のすべての純粹なる自然的教育の基礎である」。「隱者の夕暮」に見ゆる斯かる主張を一層強調するものが「瑞西週報」に説かれた彼れの「教育論」である。私は少しくその「教育論」にペスタロツチが説くところを見るであらう。

「余の生涯が經驗した最大事は、人を教育して力あらしめ、且つその結果幸福を得しめる。教育は、彼が關係するところを理會し行ふにある。而かもこの理會し行ふことは、彼が身近くの凡ての對象について正しく判断するを要する。凡ては身近くのことを純粹に觀察することによつて基礎付けられる」。我々は教育教授の歩むべき途を各自の身近くに見出したことが、彼れの「生涯が經驗した最大事である」とさへ言ふペスタロツチの心を見通がしてはならない。此心は忽ち彼をして家庭の勞作が

教育に占むべき位置を高めさせ、凡ての場合に必要な健全な悟性は、家庭の職業によつてのみ發表するものと考へさせた。「悟性は近きものゝ上に、必要のこの上に發展するものである」。「父母こそ一般に人間本來の教育者であり、またあらねばならない。父母は家事の多くの事實から教育の原則を導き作る」。施療院や孤兒院を訪れると、一目瞭然、そこに見る痛ましきの第一原因が、家庭教育の忽諸にあることが分かる。父祖の職業、父祖の境遇から其子を誘拐し、確かな手近かなことから遠い他人の職業へと導き行き、人の子を講義、論壇、戦争、外交の混合物にするとき、人生の悲劇は演じられる。現代的知識の光明よりは、我等が祖先の單純な教育法が却て慕はしい。我等が祖先の教育の秘訣は、出來るだけ早く我子に手助けさせたところにある。普通家事と最も縁遠く考へられる科學も、その實多くは家庭から割出されてゐるのが常である。家業によつて培はれたる精神や身體を使用して、始めて認識が生じ、科學が成立する。家庭的知識の缺乏は他の如何なる科學的教育を以てしても補ふことが出來ない。「家庭的知識の人間教育における、なほ幹の樹木におけるがやうである。その上に凡ての人間の知識や科學の小枝が廣がつてゆく。この幹そのものが凋ぼみ弱れば、小枝も若枝も枯れるのである」。現代の科學の花の咲けるを見よ。そこ

には何の實も結んでゐないではないか。「幹の朽ちたところに實のなるわけはない」
現代流行の知識は人を驅つて精神的^二世界思想へとおもむかせる。

以上は「瑞西週報」の「教育論 Von der Erziehung」において、ペスタロツチが家庭の勞作を重く視てゐる所説の概要である。斯かる所説が、その言葉の最も嚴密な意味において「體驗の教育學者」と言つてもよいペスタロツチにありて、彼自らの家庭生活に淵源すること固よりではあるが、而かもさきにも述べたやうに廢殘のノイホーフにおける一千七百七十四年の冬の實驗にも少からざる暗示を得、或は表はれて「隱者の夕暮」における眞理の教育論となり、或は表はれて「リーンハルトとゲルトルード」に見る教育法の基調となつたのである。

三

さて教育における勞作は、人も知るやうに古來多くは實用主義の基礎に立つ。ペスタロツチにありては、併し、勞作は人間性の陶冶財であつて、決して直接實用と結付いてはゐないのである。たゞナトルブも指摘してゐるやうに、初期（五）においてはペスタロツチも確かに産業的勞作への下層民の教育に専念した。スタンツの手紙においても、彼は尙ほ、手の教育において主としてこのことを眼中においたのである。

が、次第に認識の發展に對する勞作教育の一般的意味を明かにするやうになつた。蓋し頭と心臓と手との調和は、彼れが教育の直接目的とするところなるがゆゑに、斯かる調和の一内容として手の教育は缺くことを得ないが、手は更らに頭と心臓との發展に對して獨自の意味を有たなくてはならない。ペスタロッチーは手の教育を技術力 *Kunstkraft* の教育とか、自然的の教育 *physische Erziehung* とか、力 *Können* の教育とか、勞作陶冶 *Arbeitsbildung* とか、種々なる名稱を以て呼び、時には美の表現としての技術の教育や、職業活動に必要な堪能と身體の熟練とを目的とする四肢の練習、從て「レンツブルグの講演」においては (Lenzburger Rede 458, 461, 462) 體操までもそのうちに入れてゐる。ペスタロッチーは勞作を以て知見と意志とに對する單なる附加物とは見ず、知見と意志とを發展するのに缺くことの出来ない條件と見た。人間の諸力は凡てたゞ具體的な生命ある活動によつてのみ發展する。勞作はたゞに具體的にして生命ある活動といふだけではなくて、前にも述べたやうに、兒童にありてはその衝動の直接表現なるがゆゑに、兒童の全我は勞作において最も力強く生動する。勞作は兒童にありて全我の活動である。具體的にして生命ある全我の活動によつて、ペスタロッチーは兒童におけるあらゆる認識の發展を意圖したのである。惟ふに我々の

心意はそれが最も緊張するとき、換言すれば純なる作用の立場に立つとき、人格を形成する諸部分を悉く融合して一點に集中し、認識の第一線を流れる。Cognition sum to も言ふべき直観の世界においては、萬象はその形を溶して一大流動のうちに没する。兒童にありては、その衝動の直接表現でもあれば、また具體的なる全我の活動でもある。勞作がその一大流動なのである。ペスタロッチーはその一大流動のうちに諸力の直観教授を目論んだのである。彼れに従へば直観はあらゆる認識の「唯一絶對の基礎」でなくてはならないが、その直観は「理念の事實化 *Zurückwerden der Idee*」であり、理念の事實化は勞作によるの外はない。斯く考へて勞作の教育が廣義の認識の教育に占むべき高い、併し、正しい位置を示したことは、近世教育史上におけるペスタロッチーが功績である。最近教育の進歩は、人も知るやうに「學習學校 *Lernschule*」に對する「勞作學校 *Arbeitschule*」の力説となつた。勞作學校の新たなるわけは、學習學校が「受働的 [passiv]」であり「再生的 [reproduktiv]」であるのに對して「發動的 [aktiv]」であり「生産的 [produktiv]」である點にある。あらゆる知識的、道德的、藝術的の學習に際して、書物や言語による受働的再生的の學習を許す舊き學習學校を斥ぞけるところにある。勿論勞作學校と言つても、勞作を目的とする學校ではなくて、勞作による學習を目的とする學校で

ある。斯く考へて、ペスタロツチーは所謂勞作學校の新概念をその最も正しき意味において捕へてゐるものと云つてよい。

四

勞作が認識の爲の、若しくは學習の爲の勞作であるとするならば、職業に對する準備はペスタロツチーにおいて如何に考へられたであらうか。ペスタロツチーが教育の目的とするところは、凡てのものに共通普遍の人間性の啓發にあつた。その人間性の啓發と職業生活との間に彼は何かの關係を豫想してゐなかつたであらうか。ペスタロツチーが教育に安住の處を見出したのは、依つて社會を改良し、貧民を救濟しよう爲であつた。人間性の啓發は社會の改良、貧民の救濟に對して何かの基礎をなすものと彼は考へなかつたであらうか。社會を改良し、貧民を救濟する手がかりを、政治に求めず、法律に求めず、況して産業經濟に求めなかつたといふことが早くも語つてゐるやうに、彼は外面の淨化を常に内面の淨化に依て目論んだ。フイヒテの言つたやうに、瑞西の貧民を救はうとしたペスタロツチーは竟に全人類を救ふに至つたのではあるが、彼が生涯は直接にはその身近くの下層階級の救濟に捧げられた。ノイホーフの野に親しく耕やした彼は自らを密接に勞働者に觸れさせた。彼は朝

夕その身近くに經濟的精神的道德的など種々なる危機を目撃しただけではなく、自らも慘澹たる窮乏を嘗め盡した。彼はまた自らそのうちに浸つて人民の慘めさを知つただけではなく、その人民の内奥深く眠れる力、只管その覺醒と教化とを待ちつゝある人間性をも知ることが出來た。さうして此人間性の覺醒と教化とを外にして、人民の慘めさを除くすべのないことをも彼は十分に見抜くことが出來た。「乞丐救助の慈善や憐恤の方法は啻にこれを救濟しないばかりではなく、却てこれを養ひ、これを刺戟するものであるといふことを私は經驗し、且つ害惡を眞に救濟し得る唯一の方法は、各自の内に本來存する方を……發展せしめ生氣あらしめ、それによつて此力を生活の安易窮乏の孰れからも獨立させることを經驗した」とは、基礎教育の理念の中のペスタロッチの言葉である。それゆゑ彼にありては貧しき者を救ふとは、貧しき者から貧を去り、これに置き換へするに富を以てすることではない。「貧しき者がその外的事情において高めらるべきであるならば、彼はその内的本性において高められなくてはならない」とはひとしく「基礎教育の理念」のなかの彼れの言葉である。外面の淨化は内面の淨化に俟つの外はない。「内を潔くせよ、然らば外も亦きよまるべし」とは、貧しきものゝ救濟だけではなく、一般社會改良に對するペスタロ

ツチの信條である。ゲルトルードが家庭の教育を見ても、その旨とするところは、天より稟けたまゝの心の純粹を保つところにある。たゞその心の純粹の保たれゆくところに、職業や地位の安固が維持される。心の純粹こそは人間一生の運命の支配者たるにも拘はらず、國家が此順序を誤つて職業教育を先きにするは不當であるとペスタロツチは言ふのである。「職業教育は常に人類教育の一般的目的に従屬されなくてはならない」とは「隱者の夕暮」のうちにも説くところ。さうしてその一般的目的とは「人類の本性の内なる力を一般的に向上させて、純粹の人智とすること」である。社會の改良、貧民の救済を目的としながら、決して職業教育に赴くことなく、毅然として人間性の内なる力の純化に努めたところにペスタロツチの卓見はある。本性の純化を外にしては職業活動に對する基礎は考へられなかつたのである。職業活動に直接役立つ特殊の資料を提供することを、彼は決して眞の職業教育とは考へなかつた。彼は教化の手が、りを一々各自の身邊に求めたのではあるが、彼はそれによつて直接職業活動に備へようとしたのではなくて、實に其等の教材が有つ具體的生動性に訴へて、人間性の内面的確立を意圖したのである。ペスタロツチは常に認識の普遍性を信じてゐた。「隱者の夕暮」を見ると、我々人類の知識の範圍は「近

く彼れの周圍から、彼れの身近くから、彼れの最も近い關係に始まつて、そこから擴がつて行くのである。「純粹の眞理感は狭い範圍において作られるが併し、その眞理感は圍定してゐるものではなくて、普遍性を有つてゐる。故に言ふ。「この智慧は現實的の關係において確立せる事物の自然的狀態の力全體から作られるが故に、眞理の各方面にこれを向けることが出来る」。故に又曰ふ。「常に一層近き關係の完成されたる力が、一層遠き關係の爲の人間の智慧と力との源泉である」。ペスタロツチが知識の教育を外延的に考へず、寧ろ内包的に考へたのは、眞理感の普遍性を信じてゐたからである。汎知主義と百科主義とは彼れの最も恐れ慎んだところである。「私の子供は十二歳になるまで自分と人との區別がつかかなかつた。けれども私はこの缺陷を少しも意としない。……子供が自ら經驗するところを、餘裕ある頭でやすやす解すれば私は私は満足する」とは「瑞西週報」のなかの言葉であるが、内面性の確立を偏に希ふペスタロツチの言葉としては相應はしきものと言つてよい。「凡ての場合に必要な健全な悟性は家庭の職業によつてのみ發展する。」と信じてゐた彼は、世の攻撃をも餘所に、普遍的なる「内部感覺」の教養に一念であつた。故に曰ふ。「私は私の子供と極く僅かのことについて話す。子供を取り卷く單純なことを觀せたり、聽か

せたりするのである。私は子供と共に階段を登つて行くのであるが、神はその階段のうちにくそ宿り給ふ。……」認識の徒らなる外延的の増加を厭ひつゝも、普遍的なるものを求めて息まない彼れの心は窺はれる。「神はその階段のうちにくそ宿り給ふ」と言ふは味ある言葉ではないか。行くところとして可ならざるはない普遍性の教養を念じてゐたペスタロツチは、それゆゑ「ゲルトロルドは如何にして其子を教ゆるか」の第十二信にも窺はれるやうに、技術的堪能の教化においても、飽くまでも普遍的にして「基礎的な (elementar)」陶冶を要求し、單純な我々の基礎的動作によつて、人類の職業活動があげてそれに依存する「凡ての可能的なる allen möglichen」堪能を要求してゐる。所謂「技術のいろは Abo der Kunst」の理念がそれである。フィヒテは彼の「獨逸國民に告ぐ」の中で、ペスタロツチの此の「技術のいろは」の理念の高き意味を力説し、且つペスタロツチが此理念の完成を敢てせざりしことを憾んでゐるが、私は却てフィヒテが憾む意の那邊にあるかを知るに苦しまざるを得ない。要するにペスタロツチは、勞作を以て直ちに實用への教育手段と解したのではなく、眞理への教育に對する選ばれたる道程を勞作に見出したのである。さうしてその眞理への教育こそは眞理の普遍性ゆゑに眞に實用への教育の基礎たるべきを彼は信じて

た。兒童の意識は總じて具體的の材料によるのでなくては、これを生動させるすべもない。勞作は兒童の意識を生動させる具體的の材料である。たゞこの具體的な材料によつて生動し來るものは、人間性といふ一般的な基礎的なものである。この一般的な基礎的な人間性が、あらゆる生活に共通普遍の地盤であるといふのがペスタロツチの立場である。故に又生活に役立つところに眞理を見るのを實用主義と解するならば、眞理なるが故に生活に役立つと見るペスタロツチの立場は理想主義であると言つてもよいであらう。

五

以上説くところによつて、私はペスタロツチにありては勞作が種々なる意味における兒童の認識構成の、選ばれたる原理であるといふことを明かにした。併し私は認識構成の原理としての彼れの勞作が常に人格によつて內的の基礎を與へられてゐるといふことをこゝに述べなくてはならない。勞作による認識の構成といふことは近世の教育史上必ずしも珍らしいとは言ふを得ない。たゞその勞作が人格によつて基礎を與へられるところに、ペスタロツチ教育學の創意はある。惟ふに陶冶財が單なる文化財と區別さるべき根本條件は、人格的か物的かといふところ

にある。勿論文化財もその創造の過程を見れば、一々人格の活動によらざるはな
 いが、而かも創造されたるものとしての、若しくは客觀的所與としての文化財は無
 格的な若しくは物的のものと見てもよい。この客觀的な、無人格的な、物的な文化財
 が人格に依て主觀化され内面化されて所謂陶冶財となるのである。教育にありて
 は、材料そのものは、常に死物である。材料ではなくて、材料を内面化する、若しくは靈
 化 *Beleben* する教育者の主觀こそ陶冶の基礎である。材料は内面的主觀を通ずる手
 段にも過ぎない。機械の若しくは技術の世界と違つて、教化の世界にありては、所詮
 は精神が方法なのだ。この精神を以て方法と觀る趣こそは、ペスタロツチが教育
 思想の特色であり、その特色が勞作教育に最もよく窺はれるのである。「勞作と産業
 の諸部門そのものを人間陶冶の手段にすることは、眞の人間陶冶法の本質及び原理
 の本質である。けれどもこのことたるや、發展せる精神の力と心臓の力、約言すれば
 勞作の各の事柄の眞に精神的な公益的な、即ち宗教的な直觀法と取扱法が、産業の各
 部門に先行することによつてのみ可能である」。これはペスタロツチが「兩親に與
 ぶる書 *Bericht an die Eltern*」⁽⁴⁾のうちに、勞作を陶冶の根本原理と認めつゝも、その勞作が
 精神的な、心情的な、若しくは宗教的な内面性に基づくべきを明かにした言葉である。

それ自身精神的の意味の乏しい、職業上の技能を、人間陶冶の原理にしようとするものは、その技能を道徳的宗教的の見地の下に置くべきであるといふのが、ヴィゲットも言ふやうに、^(十三)眞にペスタロツチの心である。

ペスタロツチの斯の心を最もよく映すものとして、私は、リンハルトとゲルト ルードに見ゆるゲルト ルードの教育法を擧げるであらう。ゲルト ルードが七人の子供を教化する彼女の家庭は、勞作の社會であつて、而かもそれがゲルト ルードの愛といふ人格的の原理によつて基礎付けられてゐる。人格化されない單なる材料は、人間の意識に觸れようすべもない。ゲルト ルードの家庭の勞作はすべて彼女の愛に人格化されて、七人の子供の意識の糧となるのである。さうしてこのことは狭く家庭教育のみが則る原理ではなくて、十人で出来ることは四十人でも出来る」といふゲルト ルードがボンナルの學校教師たらんとする彼のグル リ フイに洩らした言葉にも窺はれるやうに、學校教育の則るべき原理であつたのである。「人格教育學」といふ言葉が若しも單なる現代流行の言葉としてなく、その言葉の最も嚴密な意味において使用されるべきであるならば、私はゲルト ルードにおいて始めて見得るやうな心情無限の人格に基礎付けられるのでなくては、興へられたる凡ては人間陶冶の資

たるを得ないと思ふペスタロッチの教育學を形容する言葉としたい。教育研究の對象は文化財ではなくて、その文化財が教化の糧たり得る所以を明かにするところにある。客觀的價值を個々の主觀の内面に移植するのが教育活動であると言ひ得るならば、教育研究の對象は客觀的の價值そのものゝ意味を明かにするにあるのではなくて、その客觀的の價值が個々の主觀の内面に移植され得る根據を明かにするにある。その言葉の最も嚴密な意味におけるペスタロッチの人格教育學は文化財が教化の糧たり得る所以若しくは客觀的價值が主觀の内面に移植され得る根據を明かにしようとしたものである。此意味において教育研究の對象を正しく把握してゐたペスタロッチを、偉大な教育學的天才と見るのも決して失當の謗を受けないであらう。併し私は認識構成の原理としての勞作が、人格によつて内面的に基礎付けられなくてはならぬといふペスタロッチの主張を、一層鮮かな形において彼が勞作による道德教育に見なくてはならない。

ペスタロッチが教育によつて人間性の覺醒を意圖したことは前既に述べた。然るにその教育は家庭生活と密接に關係し、別して家内工業と農業とによつて生計の途をはかる家庭生活のうちに、ペスタロッチは道德教育の支點を認めてゐる。

ペスタロツチーの思想のうち、農民に對する深い理解と同情とが一貫してゐることは何人も見遁がさないであらう。農民に對する深い理解と同情とは何處から彼れに來たのであらうか。そこには若き日の軟かく感じ易かつたペスタロツチーの魂に對する、ポドマア教授の講義が與へた感化もあらう。屢々農村を訪れる機會もあつた青年ペスタロツチーは、その生れながらの博愛心ゆゑに「大きくなつたら、私は農民を支へるであらう。彼等は都市の住民と同じ權利を有つべきである」と叫ぶが常であつた。生來の博愛心は必然的に彼れが關心を農民生活に向けさせたであらう。ルツソオの感化の到底蓋ひ難き彼が心のうちには、學術技藝の進歩が人類道徳の向上に與つて方なしと主張したり、サロンに浮き身を窺す巴里の上流社會を罵りつゝ、頻りに純朴なジェネヴァの社會生活を謳歌し、若しくは「森多き山地の風光」を唯一つ友にしようとするルツソオの心が可なりあらはに映じてゐる。ペスタロツチーに見る農民への愛着はその一部の理由をルツソオに見出すべきでもあらう。併し私は更らに一つの理由を當時思想界の一角に動いてゐた重農主義の影響に求めなくてはならない。彼れに見る農業の尊重、田園生活に對する憧憬に時代の分け前せることに就ては、曾てはフリードリヒマンによつて、其後はナトルプ、ホイバウム

などによつて多少は證明されてゐる。けれどもゼーガアが「教育との關聯におけるペスタロツチ」が社會政策的見解（十五）といふ著作の中で「ペスタロツチの傳記學者の何人も、今日まで、彼れが思想に對する重農主義者の此影響に就ては語つてゐない」と言つてゐるのは、やゝ誇張的ではあるが正しいと言つてよい。ゼーガアは有名な佛蘭西の經濟學者フランソア、ケスチー Francois Quesnay (1694—1774) に發した重農主義の經濟學説が、ペスタロツチに對する影響を根本的に研究して「彼れの社會學の見解と同様、教育の一般的課題に就ての彼れの思想も、時代の精神的潮流に根ざす」と述べてゐる。一つの太陽の下には新らしき何物もないとは哲學者の古い言葉だとか。

一千八百一年に公けにした「ゲルトルードは如何にして其子を教ゆるか」のうちには、彼れが三十年來書物といふものを讀んだことがないといふ有名な言葉がある。世人は屢々これを引用してペスタロツチが生涯の一つの特色にさへ數へようとするのであるが、併し此言葉はゾイゲットも言つてゐるやうに確かに「一つの誇張法である」（十六）。我々はペスタロツチも亦時代の子に過ぎないと言つてもよいほど、多くの時代の影響を彼れが思想のうちに跡づけることが出来るであらう。併し私は今彼の思想に對して、若しくは農民生活に對する彼れが強き關心に對して、時代の思想が

如何なる交渉を有つかといふ興味ある、併し未だ解かれざる問題を他日に殘し、今はたゞ彼が道德教育の支點を只管家内工業や農業經濟によつて生活を立てなくてはならない家庭の勞作に求めた所以を明かにするであらう。

ペスタロッチーによれば人類に直接麵麩を與へる一般勞作は、知識の力や技術の力の發展方法であると同様に「心臓の力 [Herzelskräfte] の發展に役立つ。たゞ知識の力や技術の力の陶冶の基礎が單なる「勞作の事實 [Dinge der Arbeit] であるのに、道德的陶冶のそれは、「リーンハルトとゲルトルード」乃至は「瑞西週報」のうちに明かなやうに、「勞作の社會 [die Gemeinschaft der Arbeit] である。人格と人格との接觸は常に教育の秘訣であるが、人格と人格との接觸の最も積極的なのは、共に働らく時に如くはない。共働勞作は心と心との相互作用としての社會成立の根本條件であり、斯かる社會のみよく道德人を陶冶し得るのであるが、愛を核子とする家庭こそは、道德人を陶冶する選ばれたる共働勞作の社會であるといふのが、ペスタロッチーの立場である。ペスタロッチーに従へば、勞作が道德に對する最も高き作用は、兒童がその兩親と勞作を共にすることによる。父の仕事場における、若しくは母の糸繰り部屋における、兒童の勞作は、道德的な印象と刺戟との純粹の源である。この源こそは喜悅なき、機械的な

る學校的の兒童の練習を救ふ力である。「貧しき父の子、貧しき母の娘は、身體的勤勞の忍耐において、言はゞ彼等に生れながら具はつてゐる要素におけるがやうに、生長する。彼等の力はやむにやまれぬ日々の家庭の要求によつて確かに練習される。けれども此處では各々の個々の場合における家庭的要求に刺戟されて、——再び味を附けられて、こゝに彼等は曾て此關係において受けたる愛と庇護とに報いずにはゐられない。」^十(Lenzburger Rede 178)ゲルトルードの子供は糸を紡いでゐる。「身體と精神とを疲勞させる類の勞働」である糸紡ぎをしてゐる。「けれども後等は母を愛す。彼等は母が屢々憂ひと愁しみとに満ちてやつて來るのを見る。彼等は紡績が麵麩を與へ、さうして母の憂ひを少なくするのを知つてゐる。斯くて彼等は思想なく、心臓なく、強迫的に紡ぎはしない。母に對する愛と、さうしてその紡績を以て彼等が家の不幸を少なくするといふ意識とは、喜んで彼等を骨折らせる。それゆゑ愛と信仰とによる斯かる種類の勞作においては、一方に偏した性質の綿糸紡績のうちにあるやうな不幸の働はなく、又その勞作が他の事情の下なら必ずや人間性に與へたし、與へざるを得ないところの墮落的影響の働はないやうになる。而かも義務生活の最も確かな秩序のうちにありて「母の生命ある言葉は子供を取り卷くあらゆる美と善と

に對して子供の心を啓き、又彼等は不斷の活動の間にありて、義務生活の秩序に對して眞心まごころある、自由の關與を示す。彼等は日稼人の及びもよらぬ熱心を以て紡ぐ。而かも彼等の魂は日稼きはしなご(Sie spinnen eifrig, als kann eine Tagelöhnerin spinn, aber ihre Seelen tagelöhnern nicht.)同じ思想は詩的の形を脱して「基礎教育の理念に關する見解と經驗」のうちにも繰返されてゐる。即ち艱難といふ神の助手[Gottesgehilfen]に依る精進克服の力は「確かに自由意志に變はるのである」。ペスタロッチーは我が愛する父と母とを、彼等が額に汗してなさねばならぬものを分擔することによつて、悦ばせ安んぜざるところに、人間教化の契機を認めてゐたのである。^{〇十}彼れの恐れたところは内面的の基礎を有たない勞作である。内面的の基礎を有たない勞作は、魂をして日稼ぎさせる勞作である。斯くして彼は愛と信仰とに基づく勞作によつて、兒童の徳性を培はうとしたのである。ペスタロッチーの意をよく傳へたと言はれるケルシエンシュタイナアは、共同勞作の間に公民的の品性を涵養しようとした。けれども單なる共同勞作は最後の解答を齎らさない。内的な原理に基づく共同勞作にして、初めて品性を涵養することが出来るであらう。「リンハルトとゲルトロード」、「レンツブルグの講演」乃至は「白鳥の歌」から上に私の引いたところは、低き機械的なる勞作

は、愛と信仰といふ内的の原理によつて初めて道徳陶冶の力となるといふことを語つてゐる。教育は兒童をしてプラトンが謂ふ「彼れがこゝを爲し得るやうに導くのではあるが、そこには「彼れがこゝ」に對する「純なる忠誠 *reine Anhänglichkeit*」がなくてはならない。けれどもこの「純なる忠誠」はたゞ機械的なる習慣の力に俟つべきではない。寧ろ「信仰と愛とによつて支へられたる家族社會の目的によつて、勞作を靈化するこゝに依存する」といふのがペスタロッチーの心である。勞作の教育は斯くして彼には信仰愛の教育であつたのである。

参考文献

- (一) J. H. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Erziehers, Pestalozzi's Ausgewählte Werke von F. Mann, Dritter Band S. 7
- (二) ditto S. 12
- (三) J. H. Pestalozzi, Tugheuchblättern Pestalozzi's über die Erziehung seines Sohnes, Pestalozzi's sämtliche Werke von Seyffarth Dritter Band S. 227—228
- (四) K. Kessler, Pädagogik auf philosophischer Grundlage 1921 S. 59
- (五) J. H. Pestalozzi, Von der Erziehung, Schweizerbiat, Pestalozzi's Ausgewählte Werke von F. Mann Dritter Band S. 32—56
- (六) J. H. Pestalozzi, Abendstunde, Ausgewählte Werke von F. Mann, Dritter Band S. 9—10
- (七) ditto S. 11
- (八) ditto S. 8—9

- (九) P. Natorp, Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen Dritter Auflage 1919 S. 125
- (十) J. H. Pestalozzi, Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, Pestalozzis Ausgewählte Werke von F. Mann Dritter Band S. 302
- (十一) ditto S. 324
- (十二) J. H. Pestalozzi, Bericht an die Eltern und an das Publikum, Pestalozzis sämtliche Werke von Seyffarth zehnter Band s. 357
- (十三) Wiget, Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis 1914 S. 116
- (十四) De Guimps' Life of Pestalozzi translated by Russell p. 12
- (十五) Adolf Seeger, Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen in ihrem Zusammenhang mit der Erziehung 1913 S. 22
- (十六) Wiget, Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis 1914 S. 4
- (十七) J. H. Pestalozzi, Lenzburger Rede über die Idee der Elementarbildung, Pestalozzis Ausgewählte Werke herausgegeben von F. Mann, Dritter Band S. 490
- (十八) J. H. Pestalozzi, Schwammengesang, Pestalozzis Ausgewählte Werke herausgegeben von F. Mann, vierter Band S. 240—241