

現代教育思想の系譜（1）

—ペスタロッチの教育学—

勝 山 吉 章
福岡大学教育思想研究会*

本稿は Geschichte der Erziehung, Hrsg. v. Karl-Heinz Günter (Leiter), Berlin 1987 (ギュンター編『教育の歴史』) のなかから第6章第5節 Die Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis, S.208-215 (「ペスタロッチの教育学」) を福岡大学教育思想研究会のメンバーによって邦訳したものである。

ペスタロッチを現代教育思想の系譜として位置付けたのは以下の理由による。

第15期・第16期中央審議会答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」(第一次答申：1996年7月、第二次答申：97年6月)において「ゆとりのなかで生きる力を育む」ことが提唱された。これは80年代臨時教育審議会以降の新自由主義に基づく教育の自由化・個性化路線を具体化したものである。新自由主義はレッセ・フェール(自由放任)による経済の自由競争を基盤としながら、その自由競争の障害となる福祉型社会の破壊を求める。そして弱肉強食型社会のなかで自己責任と自己選択を求めていく。「生きる力」とは、畢竟、新自由主義という市場原理主義のなかで「主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力」のことを指す。

この「生きる力」を育むためとして「総合的な学習の時間」(総合学習)が設けられ、小中学校においては2002年度から、高等学校においては03年度から導入がはかられた。教科を横断・総合する総合的な学習は、わが国においては、例えば大正自由教育と言われ

*上野愛子(福岡大学大学院)、大貝幸司(福岡大学大学院)、中里貴子(福岡大学大学院)、納田みち(福岡大学大学院)

る時代に、木下竹次の合科教授など経験主義的で問題解決型の学習として取り組まれている。また戦後発足した社会科は経験主義に基づく総合的な教科とされていた。

この総合学習という経験主義的で問題解決型学習の教育史上の源流の一つがペスタロッチである。彼の言う「居間の教育」や「基礎的方法」は、子どもの生活や体験・経験に根ざしながら近代的市民社会を担う自立的で理性的な個を育成するものである。それは、学習指導要領（1998年）が総合学習の目的について述べる「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」に相応している。ここにペスタロッチを現代教育思想の系譜に位置付ける理由の一つがある。もっとも、ペスタロッチの個は社会変革の主体としての個ではあったが。

さらにペスタロッチを取り上げる理由は、彼の有する人間性尊重の思想、人権としての教育思想が現代教育改革における弱者切り捨てに警鐘を鳴らしているからである。

現代教育改革は、新自由主義的構造改革論を基盤に、競争原理に基づく教育の自由化路線を打ち出している。2002年11月に中央教育審議会は教育基本法改正を視座に、学校および教育選択の自由、習熟度別指導、全国的な学力テストの実施等を求めた。これは要するに「学校を塾に」あるいは「塾を学校に」するものであり、公教育を市場原理に委ねるものである。このような教育の自由化に対しては、臨時教育審議会第三部会においても、経済的文化的資本を有さない家庭の子女が豊かな教育から排除されていくと反対論が述べられていた。教育の自由化・市場原理化は弱者切り捨ての論理であり、教育の機会均等を崩壊させることにつながる。

ペスタロッチは富者も貧者も関わりなく、その人間性の諸力を全面的調和的に発展させること、人間の権利としての教育を追求していた。教育の自由化に対する警鐘、人権としての教育の訴えをペスタロッチの根本思想にみるができる。ここにペスタロッチを取り上げる理由がある。（詳しくは、乙訓稔『ペスタロッチと人権』東信堂を参照）

Geschichte der Erziehung, Hrsg. v. Karl-Heinz Günter (Leiter), Berlin 1987 は、ドイツ民主共和国（旧：東ドイツ）の教育科学アカデミーによって執筆されたものであり、ドイツ語圏のみならず世界中で愛読された西洋教育の通史である。同書は唯物史観で執筆されており、歴史を主として進歩と反動、革新と保守との二元論的対立において論じている。ペスタロッチはその民衆教育思想において進歩と革新の側にたつ人物として描かれている。

近年、ポストモダン論議、社会史研究の発展、東西冷戦の終結に伴う緊張緩和などによっ

て唯物史観を「善玉悪玉論」として見直す傾向がさかんである。確かに唯物史観が教条主義的イデオロギーを内在させていたことは否めない。だがこの「善玉悪玉論」の提唱は、歴史の進歩的遺産を継承し発展させていくという人類の普遍的な責務を放棄しかねない。アメリカ発のグローバリズムのなかで地球的規模で弱肉強食型社会が進行する今日にこそ、民衆の解放の視点に立脚する『教育の歴史』を邦訳する意義を見いださう。

ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチの教育学

スイス人のヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチ（1746～1827年）の理論的な著作と実践的な活動は、19世紀前半の、特にドイツで、進歩的で市民的な教育家達に最も持続的な影響を与えていた。ペスタロッチは、次のような時代に生きた。すなわち、スイスでも資本主義の経済的法則がますます拡がり始め、政治的および社会的な関係の変化が始まっていた時代である。

ラテン語学校を中退したペスタロッチは、神学者か法律家か農民かという職業の間で決心しかねていたが、最終的には、子どもの教育に従事した。すでに幼い頃から、彼は田舎に住む住人の悲惨な状況を知っていた。彼はますます強く政治的および社会的な問題に興味を持っていた。そのため、愛国者団つまりヘルヴェチア協会に参加し、そしてフランス革命の勃発を何よりも喜んだ。彼は、その人生の終わりまで、常に「民衆のための革新派」でありつづけた。

彼の、重農主義者やルソーの影響を受けた思想、および搾取される人や抑圧される貧しい人々の子ども達への決して拒まぬ愛情は、ペスタロッチに、チューリッヒ近郊のノイホーフで（1768～69年）、農場経営を開始することを決心させた。そして彼は、農業経営を1774年、貧民学校に変更した。彼は、およそ50人の貧しい子ども達を受け入れたが、子どもたちは自らの仕事を通じて自活すべきものとされた。彼らは、畑仕事を手伝い、そして自宅で綿の加工に従事した一方で、同時に、ペスタロッチから基本的な学科の講義を受けていた。この貧民教育の試みは、5年後に経済的な失敗のために断念しなければならなかった。

ペスタロッチは、それからすべてを文筆業にささげた。これらの活動の中で、主要な実を結んだ作品は、とくに『隠者の夕暮れ（Die Abendstunde eines Einsiedlers）』（1979/80年）、『リーन्हルトとゲルトルト（Lienhard und Gertrud）』（4部、第1版、

1781～87年）、『然りか否か（Ja oder Nein?）』（1793年）—この著作はフランス革命がペスタロッチに与えた深い印象を描写している—、そして『人類の発展における自然の過程についての我が探究（Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts）』（1797年）である。

1799年になってやっと、ほぼ20年間の中断の後、彼の諸力は再び貧しい子ども達の教育実践および授業におかれた。彼に、ある小さな町シュタンツにある孤児院の経営が委ねられた。その孤児院は1789年に若きフランス共和国が軍隊をスイスに進行させたとき、破壊されたものである。スイスは「ヘルヴェチア共和国」を宣言し、そして新しい憲法を公布した。土着の住民には、ペスタロッチは新しい共和國的な秩序の代表的人物と思われていた。彼らは、それゆえ、初めは最も深い不信感を示した。最悪の諸条件の中で、彼は半年間に戦争行為を通じて孤児になった子ども達約80人に対して、慈悲深い父親のように世話をした。そしてここシュタンツにおいて彼は、53歳で、学校の先生を天職とする決断をした。

この時からペスタロッチは、たゆまぬ文筆活動とともに、さらに常に実践的な教育家でもあった。彼は確かに1799年のうちにシュタンツの施設を再び中止しなければならなかった。同じ年に、彼と彼の同僚に対してブルクドルフ（ベルン州）にある新しい活動の場が開かれた。ペスタロッチは、最初に初等学校の教師として、それから（1800年）ブルクドルフ城で新しいヘルヴェチアの師範学校の指導者として働いた。ここで、1801年彼の重要な方法論的著作『ゲルトルートはいかにその子どもを教えるか（Wie Gertrud ihre Kinder lehrt）』が生まれた。その著述にあたっては、既に彼のシュタンツでの教育活動がかなりの刺激を彼に与えていた。ブルクドルフ城もまた、結局、立ち退かされなければならなかったので、ペスタロッチは、ミュンヘンブーゼーでの短期の活動後（1804年）、1805年ヴァート州のイヴェルドンに移り住んだ。この施設は、全盛期に約20人の教師と大部分は資産家の両親をもつおよそ150人の子ども達を有していた。生徒達は、数と幾何学、ドイツ語とフランス語、ラテン語およびギリシア語、歌、体育そして宗教を教えられた。ただしノイホーフのような生産的な活動はなされなかった。

その学校は、世界中の教育に関心のある人々にとって魅力ある場所となった。1818年ペスタロッチは、彼の著作全集の収益からイヴェルドン近郊のクリンディに貧民学校を設立した。イヴェルドンにおいてもまた、ペスタロッチは様々な幻滅を受けた。世を悲しんで、彼は晩年ノイホーフの彼の孫のところひきこもった。

多くの失敗、多くの外部からの破壊、多くの貧困と苦悩をペスタロッチは彼の長い人生の中で経験していた。しかしあらゆる苦しみは、彼の活動の奥深い源泉を枯れさせることは出来なかった。それは、貧民、不幸な人、搾取される人そして抑圧される人への同情であり、そして彼らを助けたいという激しい願望である。ペスタロッチは次のように自分自身の心の底から叫んだ。

「あぁ、長い間！私の若い時からずっと力強い流れのように、ひとえに唯一の目標に向けて私の心は渦巻いていた。その目標とは不幸の源泉をくい止めること。私は、私の周りの民衆がそこに沈み込むのをみてきたのだ…私は民衆が苦しむことで苦しみ、そして民衆は、民衆がいかなるものであって、誰にも示すことが出来なかったものを私に示してくれた」。

1. 教育の目的

ペスタロッチの教育の目標設定は、初めから社会的政治的関心事から発していた。そこには、彼のヒューマニスティックで小市民的民主主義的な基礎的立場が現われていた。彼は、教育の助けをかりて、貧民にもまた、特に悲惨な状況に陥った農民に対して、彼のあらゆる諸力の発展を可能にし、彼を経済的にはその身分にふさわしい状況の中で生活を送らせ、そして彼を同等の権利をもつ市民にさせるような社会状況をもたらそうとした。彼の社会思想は新しく発展した資本主義の生産関係に相応したが、いくつかの彼の著作ではスイスのかつての封建制の秩序である家父長制を理想化していた。彼は、産業に妨げられない発展の可能性を望み、そして自由競争による経済上の発展を期待した。

当時のスイスにおける資本主義の発展段階に応じて—それは成長した問屋制度との結びつきにおける工場制手工業の時代であったが—、そして資本主義と結びついたプロレタリアート化の過程に農民たちを強かに組み込んでいくことに応じて、ペスタロッチは、これらのことによって困窮する人々の経済上の安定化を考察した。とりわけ「産業と農業の賢明な結びつき…農作と産業と家内工業の賢明な結びつき」によって。

彼は、勤労大衆の生きるのに必要な欲求や、市民の自由と権利の保障を妨げるあらゆる状況と策動に対して、断固として反対した。この自由主義的な信念は、1792年に若きフランス共和国が彼を名誉市民に任命したことの原因となった。彼が後に革命から距離を置いたのは、革命が、搾取されている人に期待されたような光明をもたらさず、結局は封建

的搾取の状況に資本主義的搾取を掘えたにすぎないということに失望したからである。

勤労大衆の経済的および政治的に保障された地位は、とりわけ教育と教授を通じて援助されるべきであった。民衆の無教養と無知の中のなかにペスタロッチは、最も悲惨な貧困の克服にとって、つつましく生活することの基盤の確保にとって、本質的な障害をみた。「学びなさい」と彼はそう叫んだ。「貧しい人々よ、この世で誰も君たちの面倒をみないのだから、君たちは自分自身の面倒をみなさい」。ペスタロッチは、次第に増大する工業化は勤労大衆の子ども達の基礎的な教育を必然ならしめることに気づいた。なぜならば、「あらゆる場合において…工場労働者たちには、より多くの啓蒙とより多くの職業教育がただの農民より必要だ」からである。ペスタロッチが初等教育で追求した目標は、すでに与えられた社会的地位に満足することへの教育を通して、彼によって求められた身分秩序を確保することにあった。「生きること、つまり彼の立場において幸せであること、そして彼の仲間の中で役に立つことは、人間の使命であり、子ども達の教育の目的である」。だからといって、「貧民は、貧困へと教育される」ことでもいいのだろうか。現実の教育制度は、搾取される人と抑圧される人の子ども達に対して、いかなる場合においても、ペスタロッチによって認識された社会的必要とヒューマニスティックな基本的見解には一致しなかったのである。

「私は、実際に行われてきた学校の授業を見た。一般民衆や底辺の階級の人にとって役に立っているということだが、少なくとも私の見てきたものは、全く役に立っていなかったことを隠せなかった。

私の知る限りでは、それはまるで大きな家のように思われる。その家の最上階では、確かにより高度な完璧な学術が光を放っているが、しかし僅かな人間だけが住んでいるにすぎない。中間には既に数人が住んでいるのだが、しかしそこには、人間らしく上部の階に昇ることができる階段が欠けている…三番目には、おびたしい数の人間の群れが住んでいる。彼らは、日光とよい空気に対し上の階と同等の権利をもっている。しかし、彼らは吐き気のするような暗闇に、窓のない牢獄に身を委ねるだけでなく、上の階の輝きを覗こうと思いついて頭を上げるだけで、無理やり目をくりぬかれるのだ」。

確かに、ペスタロッチは、彼によるところのいわゆる子どもの個々の境遇から考えがきている。その境遇には、彼の見解によれば子どもが生まれながらに所属している身分の特色と子どもの個性が関連している。だが、この教育制度に対する批評は、この偉大なスイスの教育家のヒューマンで民主主義的な根本思想を示している。ペスタロッチは、すべて

の子ども達の諸力の調和のとれた成長を達成することを望んだ。この目標を達成するために彼は、まず第一に「居間の教育」の考えを発展させた。後に彼は、彼が死ぬまで、「基礎的方法」に取り組んだ。彼は、それによって後の国民学校における教育の教授法の、そして方法論の基礎をすえた。両方、つまり「居間の教育」と「基礎的方法」は結局、形式と内容において全く異なっているが、同じ目的に貢献するものとされた。

2. 「居間の教育」

最初にペスタロッチは、次のことを彼の教育目的を達成するためにとくに適していると思見した。つまり資本主義の達成された発達段階に一致して、教育や教授と小農が生活していくための農業や家内工業とを密接に結びつけることである。この組み合わせは彼にとって、彼がくり返し強調している認識と技術、理解と能力の結びつきを最もよく保障するように見えた。教育的な理由からも、経済的な理由からもそうである。それによって、子どもを将来の職業に向けて、求められる早期の刈り込みが保障されるように思われた。一方では、身分と職業、他方では教育と教授を彼は切り離すことの出来ない統一へと融合することを望んだ。彼は、そのような教育の模範的光景を『リーンハルトとゲルトルート』の中のゲルトルートの居間における描写において、つまりその中で子ども達が糸紡ぎをしている間に母親から教えられる光景において描いた。

この功利主義と思える教育目的は、しかし、すでにより高次の目的に役立った。つまり、「職業および身分教育は…常に人間教育の一般的な目的に貢献しなければならない」のである。

普遍的な能力の育成の前提をペスタロッチは、人間本性の根源的な善性の中に見た。人間の善性がかげって見えたならば、彼は初めはただ「環境」に責任を負わせていたけれども、しかし、後に人間と環境との関係を、相互関係として認識した。

「すぐさま私の知った限りでは、環境が人間をつくる。しかし、同じようにほぼ私の気づいたところでは、人間は環境をつくる。人間は環境を自分の意志によって多様に操作する力を自ら有している」。

3. 基礎的方法

ペスタロッチの後半の著作において—およそ 1790 年代末以降—、彼の教育学的関心にある確実な変化が起こった。つまり教育と、人の将来の就業との密接な関係が背後に押しやられ、そして今や、強固に分離されたように見える個々人の普遍的な諸力の教育が彼にとってより重要になった。またこの基礎的方法によって、彼はますますその基礎的方法の細分化に取り組んだが、とりわけ下層階級の子どもの訓育と陶冶に努力したということは、彼が老人になって書いた手紙から明らかになる。

「私が、私の生涯をかけて、貧民学校や国民学校における基礎的教育の理念の応用をせめて準備し、その実施を、仮に小さなことであったとしても、私の死後、確実ならしめることが出来るまでにこぎつけなければ、私が人類にもっと貢献できる本質的なものが失われるだろう」。

この方法の中心概念は、彼にとっては直観の概念だった。認識の一般的基礎としての直感はまだ、授業の一般的な基礎にならねばならない。事物についての明瞭な判断を生じさせるために、また「直観を持たない、口をぽかんとあけた人間」にならないためには、子どもは次のことを必要とする。つまり、子どもを「感覚的直感から明瞭な概念」へと導く認識の段階的発達である。それは感覚的知覚に基礎付けられ、授業によって子どもの理解力にふさわしく組み立てられる。ペスタロッチは、子どもの教育にあたっては、「認識、能力および意欲」の諸力、言い換えれば知的、身体および道徳的諸力を区別した。

とくに、当然授業においては第一の地位を占める知的諸力の育成にとって、ペスタロッチには、直観が決定的に重要だった。直観は感覚的印象でもって始まり、それゆえにまず、「外的な直感」であり、それは「内的な直感」の源泉として役に立っていく。すなわち、「感覚的印象に関する私の精神の判断に、そして快適か不快でないかの感情を、感覚的印象が私に生じさせる」。

ペスタロッチは、直観を二種類に区別した。つまり、外界の感覚的印象を受け入れる受動的直感と、認識の過程において知的に外界を形成していく人間の能力である能動的直感である。しかしペスタロッチは、外界を知的に形成することが世の中の客観的な状態と矛盾しないことを信じていた。直観と「基礎的要素」、とくに認識のそれは、彼にあっては、お互いに例えば次のような関係性をもっていた。つまり、受動的直観の助けを借りて、人は客観的な外界の現象を受け取る。そして、能動的直観によって、つまり精神の力によっ

で客観的な外界の現象を意識的な認識へと秩序立てようと試みる。

認識の緒力の教育において、ペスタロッチは、人間の認識の過程に見合った、それぞれの人に提示されるべき三つの課題から出発した。

- 1、どれだけの対象、そしていく種類の対象が彼の目に浮かぶか。
- 2、それはどのように見えるか。つまりその形や輪郭がどうであるか。
- 3、それはどのような名前であるか。つまりいかにして彼は、音により、言葉により、それぞれを思い起こすことが出来るか。

それで彼は認識の三「要素」、すなわち数、形、語に達した。数という要素に、学校の計算科や数学科が所属する。彼は、形という要素に、学校の図画科、測量科そして書き方科を分類した。それらにおいて、子ども達の形の感覚が育てられるにちがいがなかった。正方形は彼にとっては原形であり、そこからすべての残りの形の関係が導き出されるのである。

彼は、こと細かに語（音）という要素に専念した。だが彼の見解によれば、言語は「この世のすべてのものが相互に立脚している関係性の明瞭な意識へと人を導くために、不可避であり、必然であった」。話し方の熟達によって、すなわち認識されたものと感じたものを表現する能力をもったことによって、同時に人間の外見上の姿勢が安定するにちがいがなかった。なぜなら「世界は話し手の手の中にある」からである。

技能の諸力は、とりわけ、例えば糸紡ぎや機織りの仕事の過程が要求するように、一定の基本的活動によって練習されねばならなかった。例えば、打つこと、蹴ること、そして引っぱることである。

ペスタロッチによれば、意志の諸力は無償の愛の経験を通して身につけるものだった。子どもはその愛を最も純粋に母親との関係において経験し、そして、居間の教育と全く同様に、普遍的な人類愛と、神への愛へと拡大していくという。

それゆえ、ペスタロッチは、「方法のメカニズム」を、つまり認識を育てるための直観の相互援助のメカニズムを探し求めた。この教育は、結局、勤労大衆の普遍的な啓蒙のためであった。ペスタロッチは、「民衆全般に、あらゆる技と学問の初めの出発点の習得を容易にさせることを望んだ。そして、地方の貧しい人や弱者の見捨てられた力、そして荒廃に委ねられた力に、技術の門戸つまり人間らしさへの入り口を開くことを望んだ」。民衆、とくに若者は、実生活を支配できるように教育されねばならなかった。そのためにペスタロッチは、知識と能力、認識と能力、思考と行為を結びつけることを常に求めた。

確かに、ペスタロッチの基礎的方法は次のような危険性をはらんでいた。つまり、学習

している若い人がもはや統一体として理解されず、それは機械化された部分的機能の集合体として理解されるということである。それによって、彼にとってはまさに重大事であった人間性の調和と全体性が破壊されるかもしれない。

ペスタロッチは、彼の基礎的方法の十分な成功を確実にするために、まず知識からただ習慣を生じさせるという子どもの家庭的な教育を通して、学校教育を援助しようと努めた。学校は、彼にとって臨時措置であり、何らかの理想像ではなかった。むしろ彼は、学校が解体され、そして子どもの基礎的な教育をもっぱら母親の手におくことを望んだ。だからこそ彼は、『ゲルトルートはいかにその子どもを教えるか』に非常にふさわしいタイトルを与えようとした。つまり、「自らの子どもを自分自身で教育するという母親に導き書を与えようとする私の試みに対する序文」である。母親は民衆の教師になるべきであった。彼女らの教育手腕は、今やただこの点でペスタロッチは彼の当初の考えから逸れたが一個々の身分ではなく普遍的な人間の本性と一致する。彼の方法の民主的な本質的特徴は、基礎的方法の中に明確に現われていた。それはあらゆる階層のすべての人間に向けられており、そして人間の本性の普遍的法則に基づく教育プロセスの普遍的に有用な法則を課題とした。

ペスタロッチの勤労大衆の子どもの教育に対する思想、つまりあらゆる人間のあらゆる諸力の全面的で調和的な発達、一般的な人間教育に関する彼のヒューマンで民主的な見解は、フレールベルやディースターバーク、ディッテスやザックによって守られ受け継がれた。彼らはペスタロッチの基礎的方法を後に機械的に誇張したがペスタロッチによって頂点に達した古典的な市民教育学の価値ある財産になっている。ペスタロッチの著作は、ドイツの教育学に持続的な影響を及ぼし、また多様な形で世界的な評価を受けた。

4. 教育学と学校制度の発達におけるペスタロッチの影響——ドイツのペスタロッチ主義者——

イヴェルドンのペスタロッチの学校は、彼の世界的名声を基礎づけた。彼の生徒達の中には、イギリス、フランス、ロシアそしてアメリカ出身の者がいた。ヨーロッパと海外出身の人々は、長期または短期間その施設を訪れた。彼らの中には、教育者もいたが、時々、教える人や学ぶ人としてその施設で活動した。様々な国の政府は、教育者をペスタロッチのもとに送った。彼らは、帰国後いわゆる「ペスタロッチ学園」を建設した。来訪者には

ロバート・オーエンも含まれていた。彼は、アルザス出身のジョセフ・ニュー（一時的にブルクドルフの教師であり、後に、パリの「ペスタロッチ学園」の指導者であった）をニューハーモニー（USA）に呼び寄せた。2人の有名な女性もまたペスタロッチを訪問した。フランスの著作家のスタール婦人とハンガリー人のグラフィン・ブルンスヴィックである。彼女達は、ペスタロッチの思想の普及に重大な関心を抱いていた。彼らの著作は、多くの言語に翻訳された。

ドイツにおいてもまた、ペスタロッチの教育思想と実践的な教育活動が、彼の存命中にすでに大きな関心を引き起こした。

多様な利益団体がペスタロッチを引き合いに出した。彼らの見解がいかに違っていたとしても、古典的市民教育学の十分なる発展の全期間において、偉大なスイスの教育家の民衆教育の思想と実践を市民的民主主義的に適用することが支配的である。

ドイツにおけるペスタロッチへの傾倒は、例えば、シュタインとハルデンベルクを取り巻くプロイセン改革の活動の時期に大いに始まった。そしてそれは、とりわけヨハン・ゴットリーブ・フィヒテと彼の著作『ドイツ国民に告ぐ』の登場に結び付けられる。なぜなら彼は、ペスタロッチの教えを公然と支持していたからである。ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと彼の同志もまた、プロイセン教育制度の市民的な改革に対する彼らの努力において、ペスタロッチを拠り所とした。「ペスタロッチの方法の導入を、正しい方法で行うならば、私は完全な同意を与える」とフンボルトは書いた。プロイセン政府は、若干の熱心な教育学徒をイヴェルドンのペスタロッチの下へ派遣した。この処置が何倍にもなって彼らの効果において表れた。というも、ペスタロッチの弟子と信奉者の数が、学校行政や教員養成において相当な影響をもったからである。すでに1803年ブルクドルフにおいて、そして再び1807年にイヴェルドンで、ペスタロッチのもとに滞在していたカール・アウグスト・ツェラー（1774-1840）は、教育庁の役人としてケーニヒスベルクに招聘された。彼は、ペスタロッチの根本思想と方法によって初等学校教員を養成することになる専門学校の設立を求められた。

さらに続く一連の「ペスタロッチ主義者」で、ドイツの国民教育制度の改良に功績をあげた者として、次の者が挙げられる。つまり、ペスタロッチの個人的な弟子ではないが、しかしそれにもかかわらず、プロイセンの学校行政において、ペスタロッチの信奉者としてもっとも影響力の大きかったヨハン・ヴィルヘルム・ジューフェルン（1775-1829年）である。彼は、イエナにおいてシラーとフィヒテが活躍していた時期に、神学と言語学を

学び、師範学校の教師として、またギムナジウムの校長として働いた。そして1807年から1809年までケーニヒスベルク大学の文学教授として教えていた。そこでは、個人的な関係でヘルバルトに結びついていた。プロイセンの文化・公教育省において、専門官(1809年から)として、後に枢密顧問(1817年以降)として、ジューフェルンは、プロイセンの教育制度の市民的改革について特に優れた功績を得た。

ペスタロッチ思想の育成と普及の場であり、そして同時に教育者達の中で、愛国的な運動の中心はベルリンの「ブラーマン研究所」であった。ヨハン・エルンスト・ブラーマン(1771~1834年)は、1803年ブルクドルフにおいてペスタロッチのもとに滞在した。彼は、「ペスタロッチ主義の男子学校」の創立者および校長となって、これを有名な教授施設へ仕立て上げた。そこでは教師も養成された。ヤーン、ハルニッシュ、フリーゼンそしてフリードリヒ・フレールも短期間、この研究所の教師の一員だった。ヴィルヘルム・ハルニッシュ(1797~1864年)は、フリードリヒ・ルードヴィヒ・ヤーンと並んで、ブラーマンのとても活動的で愛国的な同志であり、彼らと同様に秘密結社「ドイツ同盟」の「精神的な父親」として、そして、ドイツ・ブルシェンシャフト学生運動の指導者団の一人と数えられたが、彼はハレとフランクフルトで学んだ。ハルニッシュは既に学生時代にペスタロッチの教育方法に興味を持っており、そして、その方法で授業を行う学校を探した。1812年、『とりわけペスタロッチ主義の基本原則を考慮したドイツの国民学校』という彼の書物が出版された。国民学校の改善の活動を、ハルニッシュは彼の『人生綱領』で説明した。プロイセンの改革論者は、ブレスラウにおける新たな教師養成所の設立と経営を彼に依頼した。扇動家迫害の時期に、彼は、自らの愛国的な活動が理由となって、反動勢力によって疑念を持たれた。そして、ヴァイセンフェルスの教員養成所に配置換えされた。プロイセンで文部大臣アイヒホルンの下で、学校政治の反動的な正統派主義的な方向性が再びひろく普及しはじめた後、ハルニッシュは断念して予定より早く学校勤務から引退した。

政治的にはほとんど目立たないが、ペスタロッチと個人的にかかわりをもった弟子で彼の熱狂的な信奉者であるヴィルヘルム・フォン・テュルク(1774~1846年)は、1815年フランクフルト(オーデル)に教育長として招聘され、そしてそれから首都で駐屯地のポツダムで学務委員の官職に就いた。彼は、スイスにおいて、ペスタロッチ主義で教育舎を指導し、そして教育学的な文筆家として頭角をあらわした。彼はここポツダムで、以前のフランクフルト(オーデル)と同様に、国民学校の教員養成所を設立した。テュルクは、後に彼にちなんで命名され、すでに彼の存命中に模範的な施設として賞賛された私立孤児

院の設立を通して、特別な名声を獲得した。そこではとりわけすでに亡き教師の息子たちが、ペスタロッチの考えにある学習と労働の絶え間ない結びつきにおいて、当時の境遇にとってはよい教育をうけていた。すでにテュルクにおいて、ペスタロッチとのつながりのあり方がはっきりと示されている。つまり、重要でヒューマンなスイスの教育者の理念を全て維持するにあたって、現実のプロイセン的ドイツ的な社会や権力関係とのあらゆる対立を避けようとするのである。この妥協的なつながりのあり方は、ペスタロッチの権威を復古的勢力のために十分に役立てるという可能性を秘めている。