

第一章 教学论的概念 与教学的意义及课题

第一节 教学论的确立

一、教学论的起源

教学论(Didaktik) 一词有独特的含义。倘若把它解释为教学手段与教学方法的研究, 或“教授之术”(Lehrkunst) 的研究, 那么, 这种研究尽管零碎, 但自古以来就存在了。

然而, 理论的、系统的教学论则是在启蒙期以后开始确立的。它已具有 350 年的发展历史。

启蒙期以前的教育仅仅局限于少数贵族精英之间, 是天赋拔群者才享有的特权。因此, 教学的手段、方法或教学技术,

并不成为问题。因为，对于少数贵族精英来说，教学方式（教学的手段、方法）的优劣巧拙，无关宏旨。纵然教学方式拙劣，他们照样可以求得出色的学习效果。

在启蒙期以前，岂止在教育领域，即使在一般人们的生活中，运用科学法则改进手段与方法，借以提高效率的技术性观点也是不存在的，而幼稚的、传统的手段与方法却被无批判地、盲目地继承下来。教育领域的情形亦是如此，例如：教学方法专注于死记硬背；教师原封不动地向学生灌输现成的知识；学生机械地背诵书本等方法从传统一直沿袭下来。

到了启蒙期，随着近代产业的发展，新兴资产阶级需要更广博的教养。尊重人格与人人平等，要求人类的自由、解放和社会民主化的启蒙思想运动，也随之发展。这样，在教育方面，也要求教育从少数人的特权中解放出来，向一般民众普及，毫无例外地提高每一个人的知识与能力。为此，教育和教学的方式与方法问题，开始得到了认真的探讨。

不仅如此，这个启蒙时代还是理性主义时代；是理性精神占统治地位的时代；是科学技术迅速发展，在社会生产中要求普遍地、合理地运用科学技术以提高生产率的年代。处在这样一个时代的教育领域，自然需要热心地探求合乎规律、合理、效率等原理的手段与方法，借以提高人们所需的知识及能力，也促成了教学论朝向系统性、理论性的发展。

（一）拉特克

在教育史上第一个倡导教学论的是拉特克（W. Ratke,

1571—1635)。他在 1612 年向法兰克福诸侯呈交的学校改革的《奏书》中，自称“教学论者”（didacticus），称自己新的教学技术为“教学论”（didactica）。他认为，教育是人与生俱来的权利。要保障每一个人享有这一权利，使一切国民共享统一的语言、统一的学问、统一的文化。他想借此使得遭受农民战争创伤分裂、日益衰弱的德意志祖国，实现统一、和平与独立。于是拉特克要求一切国民应获得一定程度的教养，从而致力于探求“教授之术”，开拓教学论。

在这种背景下形成的拉特克的教学论，是以教学的方法技术问题为中心的。在这里，教什么的问题并非全然置之不顾，只是着重研究的中心问题是“如何”教的问题。也就是说，重点在于探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养这一方法上的问题。拉特克本人在《奏书》中列述了下述几点，下列所述即是该书的主旨⁽¹⁾。

第一，怎样才能使希伯来语、希腊语、拉丁语及其他语言，在短期内让成人和儿童更容易掌握，更容易普及。

第二，怎样才能在学校里不仅流行德意志的语言，而且运用其他语言，精深地学习和普及一切技术与专业。

第三，怎样才能使整个德意志帝国渗透并和平地维护共同的语言、共同的统治、共同的宗教。

因此，拉特克认为，为了国民的统一与国家的自主独立，无论如何必须使所有的国民掌握统一的语言和科学。由此出发，他认为“如何”教授语言与科学，这一教学方法的问题应当是教学论的中心课题。他说，“教师不仅要精通语言与科学，

还要懂得怎样教，才能使学生最容易、最牢固地掌握。亦即，教师必须懂得教授的技术”。他进而主张，教学技术，一方面应从人类的悟性、记忆和判断的本质中引申出它的依据或原则，另一方面，离开了儿童应当掌握的知识技能的内容，教学方法便无从考虑。因此必须从语言与科学的种种学科的性质，引申出教学方法的依据和原则。

（二）夸美纽斯

夸美纽斯（J. A. Comenius, 1592—1670）进一步发展拉特克的观点，对教学论的确立作出了贡献。他把自己的教育力作命名为《大教学论》（*Didactica magna*）。这本书于1632年用捷克语写成，1657年用拉丁语出版。夸美纽斯的《大教学论》和《分析性教学论》（*Analytische Didaktik*）被认为是教学论的经典著作。他的教学论，正如他在《大教学论》中开宗明义所说的，是出于不分地域、性别和贵贱，给一切儿童施以教育的要求而确立的。

夸美纽斯认为，人是万物中最完美的理性存在。人类似上帝，可以全知全能。由于全知，他拥有主宰一切事物的能力，而且这种能力不限于某一特定身份的人所持有，通过教育，人人都可以发展。因为，只要是人，谁都具备如下三种力：

- 第一，有助于理解事物的悟性；
- 第二，选取有益的事物且抗拒有害事物的意志力；
- 第三，付诸实施的实践力。

教育的课题就在于，使所有的人作为理性的存在，拥有人

世间一切事物的知识，并驾驭一切事物⁽²⁾。

从这个认识出发，夸美纽斯提倡：剔除教育在中世纪的身份等级主义，不分阶层、贫富和性别，“使所有儿童认识一切的事物、技艺和语言，教导所有儿童认识已经存在和将要产生之主要事物的根据、原因和目的”；实施普通教育、一般教育，“为了将来得以掌握任何一个领域完整的知识”，奠定扎实的根基。归根结底，夸美纽斯要凭借它，满足一般市民广泛的教养与知识的需求（这种需求是伴随以工商生产为基础的近代产业发展，而不断产生的）。同时，使祖国摆脱德意志的蹂躏，实现民族的解放、独立与和平。

于是，夸美纽斯提倡，应给一切人教授一切领域的基础知识，尤其应当引进科学、技术、劳作等新的学科。他同时还倡导这些学科的教学，应保障所有学生的能力得到发展，引进新的教学法原理。

1. 直观原理 夸美纽斯引进的第一个教学法原理是直观原理。教学不应从事物的语言说明开始，而应从事物的观察开始。也就是说，“在可能的范围内，一切事物都应该尽量地放到感官跟前。一切看得见的东西都应该放到视觉的跟前，一切听得见的东西都应该放到听觉的跟前。气味应当放到嗅觉的跟前，尝得出和摸得到的东西应当分别放到味觉和触觉的跟前。假如有一件东西能够同时在几个感官上面留下印象，它便应当和几种感官去接触”⁽³⁾。

这三个理由。其一，“在感知之前，不存在任何事物的认识。知识总是从感觉起始的”。“因此，知识的产生，不在于

对事物作单纯语言上的说明，而必须是事物本身现实的知觉。只是在事物通过说明可以领会的时候，语言说明事实这一功能才得以充分发挥”。(4)

其二，“所谓科学的真实性与准确性，依凭感官的确证较之其他方式多得多”。因为事物自己直接印在感官上面，而印在悟性上面则是间接的，是通过感官的。有一事实可以说明这一点，就是从感觉得来的知识，我们立刻就相信，而先验的推理和别人的指证则总要诉诸于感觉。推理所得的结论，除非它可以用例证去证实，否则我们不会相信它。……因此，假如我们想使我们的学生对事物获得一种真正可靠的知识，我们就必须格外当心，务使一切事物都通过实际观察与感官知觉去获得。”(5)

其三，感官是记忆最可信托的奴仆，因此，只有当一切事物借感官加以确认之时，使之掌握的知识才能坚固不拔。“所见所闻的知识只要在记忆中深深地印刻，有关的事件便会是鲜明的、永存的。”(6)

因此，夸美纽斯认为，应当从事物的感性知觉出发展开教学。但这并不是使学生停留于单纯的直观性知觉。他认为，还必须进一步经由说明，使学生理解事物。夸美纽斯认为(7)，所谓理解，就是认识事物的一般原则。所谓认识事物的一般原则，就是对个别事物作出一般原理解释，亦即说明该事物整体的本质及其偶然性。事物的本质可以凭借“是什么”、“怎么样”、“为什么”一类的探究，得到充分揭示。在“是什么”的问题中包含了事物的名称、类属、功能及目的；在“怎么样”

的问题中包含了事物的形状与性质；在“为什么”的问题中包含了事物的原动力。“应当教授的一切事物，必须揭示其存在（怎样）及其形成（从哪儿来）亦即探明其原因。”

2. 活动原理 夸美纽斯倡导的第二个教学法原理是活动原理。不仅要使学生理解事物，同时还要使其活动。活动是进行实践，且可以借助练习来发展。“各种活动全都应当凭借实际的行动来进行学习。手艺人不是凭借长篇大论的说教，而是在一开始就在所从事的实际工作中来学习的。这样，他们从冶炼场去学习冶炼，从雕刻去学雕刻，从书画去学书画，从跳舞去学跳舞。所以，在学校里面，应该让学生从书写去学书写，从谈话去学谈话，从唱歌去学唱歌，从推理去学推理。因此，学校是准备从事出色工作的工厂。”⁽⁸⁾

夸美纽斯还说：“为了造就通晓事物、有实际工作经验、善于运用知识和进行实际操作的人，我们培养人的工厂——学校——就应当通过事物来发展他们的智慧，以便处处能收到实效和防止滥用。”⁽⁹⁾

3. 兴趣与自发原理 夸美纽斯倡导的第三个教学法原理，是兴趣与自发原理。他说，对于儿童来说，求知的欲望是很自然的。因此不能用强制和惩罚的方法来强迫他们学习。应当使教学成为一种轻松愉快的事情。应当争取一切可能的方法，来激发儿童对于知识和学习的强烈意愿。⁽¹⁰⁾我们不能使学生产生厌倦情绪，那样会丧失持续学习的动机

由此看来，夸美纽斯进一步主张，学习的进行应当符合年龄与理解力的发展阶段（适应性原理）；知识的教学是基础工

程，应当按照一定的顺序一步步地形成（顺序性原理）。

夸美纽斯的上述主张已经包含了近代进步的教学论观点。不过，在他的教育学中残留着中世纪的世界观。他的世界观是宗教式的。他相信“造物主”的真知。因此，他的教学论并不是首尾一贯的。他主张教学要使人认识世间的一切事物，成为理性的存在。目的是借以认识上帝，获得永恒的清福。认识世界，获得驾驭世界的力量，不是为了现世的幸福，而是为来世作准备。夸美纽斯一方面承认知识要凭借经验才能产生，另一方面又认为知识的源泉乃是上帝的启示，并且肯定《圣经》是真理的标准。

二、近代前期教学论的发展

发源于拉特克与夸美纽斯的以教学方法为中心的近代教学论，其后经由洛克、卢梭（J. J. Rousseau, 1712—1778）和裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1828）得到了长足的发展。不过，随后教学论的重点渐渐从教学内容的研究转变为教学技术与方法的研究。因为这个时期的教学论是在启蒙思想的背景下产生、发展的，与顺应自然的思想相结合。顺应自然的教育学以理性主义与合理主义为基础——它与自然宗教和自然法思想的立场完全相同，反对传统因袭的教学法，强调应当遵循儿童的天赋本质与其自然的发展过程，自然地发展人的本性或是他的本质与能力。如此，教学的课题不是教学内容——知识的传递，而是遵循人类发展的固有成规，顺应自然地发展人类本有

的力量、素质及能力。由此，教学论的对象便从教学内容，转移至探求人类本能、素质及潜力之自然发展的方法，即教学的技术与方法的研究了。

（一）卢梭

1. 顺应自然的教育学 卢梭斥责封建社会体制是违反人类自然的“人为”社会体制，主张建立自然地合乎人类本性的自由、平等的资产阶级社会秩序，并为实现这一社会体制而斗争。卢梭的教育学就是在这种使人类从封建社会的压抑下获得解放的斗争中而产生的。

他的《爱弥儿》开头一句说：“上帝创造的一切都是善的。一经人手，便转为恶。”人性本善，是人为的社会使之堕落的——这就是卢梭的命题。他主张顺应自然的教育，要使儿童从这种社会因袭的束缚中解放出来，遵循人的自然倾向，使之自由地成长。

这种顺应自然的教育，目的当然不是在培养野蛮人。卢梭说，所谓“自然人”不是野蛮人，而是受自身本性的法则所支配、所指导的人。他主张不靠以社会因袭为基础的教育，而是依据人类本性的知识，遵循人类本性的法则施以教育。这样，就能培养真正的人、本来的人。

卢梭驳斥当时相当盛行于教育界的有关于人性，尤其是有关于儿童本性的主流观点——“人性本恶”。这种观点认为，教育的目的在于通过指导，根绝这种本性，改变本性。卢梭以消极教育的原理对抗此一思想。“早期的教育应当是纯

粹、消极的。它不在于向学生灌注美德与真理，而在于防止他们沾染罪恶，防止他们的思想产生谬误。”⁽¹¹⁾对他来说，儿童的全部教育不是从外部灌输道德与知识，而是使其本性、禀赋、能力，免受外界影响，得以自由地发展。

卢梭认为，当时教育的主要祸害是书本主义，脱离生活，儿童行为受束缚。他认为，这是由于人们墨守成规，囿于因袭见解，不倾听儿童发展的要求所致。教师只是单纯地依靠语言教育儿童，仅为儿童将来的生活作准备，无视儿童今日的要求与兴趣。卢梭说，这是错误的。儿童应当过儿童的生活。让儿童从事儿童生活中具有重要意义的活动，儿童也就在为将来的生活作准备。

2. 出生至 5 岁的教育 卢梭非难用襁褓束缚儿童自由、把儿童囚禁于斗室的习惯；谴责阻碍儿童的倾向与需要，在儿童尚未明白什么是坏，不能理解为什么要受罚时就加以处罚的过错；强调借助锻炼和自由运动，练成强健的体魄。“身体必须要有精力，才能听从精神的支配。”“身体愈弱，它的欲望愈强烈；身体愈壮，它愈能听从精神的支配。所有一切感官的欲望都寓于娇弱的身体之中。”⁽¹²⁾“罪恶全是由娇弱产生的。儿童变坏是因为儿童体弱。体壮就会善良。”⁽¹³⁾不应当凭借语言去进行智力的、道德的教育。可以说，超越儿童拥有的观念授予过量的语言，超越儿童的思维能力授予过量的知识，对儿童来说，是巨大的障碍。

3. 5 岁至 12 岁的教育 这个时期的教育应当是彻底地消极的。真正的智育应当延至 12 岁之后。向儿童灌输一切种类

的概念，压抑、强制儿童心灵的做法，应一概避免。不得进行书本的教育。要使儿童在 12 岁之前不知道书本为何物。这个时期的儿童教育只局限于感官训练和关于周围事物（尤其是自然现象）表象的累积，尽可能地让精神休息。

4. 12 岁至 15 岁的教育 这个年龄期是他一生中处于体力的增长超过其欲望的发展，相对地具有最大精力的时期。因此这个年龄期的重点应放在工作和学习上，将剩余的精力储蓄在手臂与头脑中，为将来作准备。

然而，真正的世界是无限的，而智慧平静的年岁是那样短促，稍纵即逝。“我们没有充分的时间来做一切有益的事情”。因此，卢梭说，“问题不在于教他各种学问，而在于培养他有爱好学问的兴趣，而且在这种兴趣充分增长起来的时候，教他研究学问的方法”（14）。

卢梭认为，“真正有益于我们幸福的知识是为数很少的”。他建议只应当教授“有用的知识”。再者，在这为数极少的知识中，凡是那些必须要具有十分成熟的悟性才能理解的，都得抛开（15）。在这个年龄期应当教授的有用知识，是自然科学，读、写、算及几何，还要教授各种农业劳动与手工业劳动。因为，劳动是自由人类社会的义务，是有效的教育手段。“如果不叫孩子去啃书本，而是叫他在工厂劳动，则他的手就会帮助他的心灵得到发展：他将变成一个哲学家。虽然他认为他只是个工人。”（16）

在教学的初期过程中最具显著作用的工具，是实物，是事实。“正是通过感觉的东西，我们才得以到达理性的世界。在

最初思想的活动中，感觉始终是向导。世界之外无书本，事实之外无教学。孩子读书并不等于就是在运用思想，他只晓得读书；他不是在接受教育，而是在学文句。”⁽¹⁷⁾“我一点也不喜欢长篇大论地口头解释事物，因为年轻人根本不用心听这种解释，而且也是记不住的。实物！实物！我要不厌其烦地再三指出，我们把过多的力量用在语词上。我们这种唠唠叨叨、废话连篇的教育必然会培养出一些唠唠叨叨、废话连篇的人。”⁽¹⁸⁾卢梭极力排斥灌输单靠语词的抽象知识，着力说明这一教学方法的根本原理：依靠具体事物的直观教学，依靠实际经验的教育。

由上述可见，卢梭并不追求系统地让儿童学习人类文化遗产——知识——的课题，他强调的只是儿童的发展阶段、儿童的要求与兴趣，主张儿童时期只应当授予儿童有用的知识。由于他过高评价了儿童的个人经验，而陷于极端的儿童中心主义，这样，便与他的理念——实现人格全面最大限度的发展——互相矛盾。这一点，正是他教学论的历史局限性。不过，发现并强调了儿童的自发性、积极性、活动性，对于儿童发展的重要意义，是卢梭教学论的重大贡献。

（二）裴斯泰洛齐

沿着夸美纽斯和卢梭的思想路线，进一步发展近代教学论的，是瑞士伟大的民主主义教育家裴斯泰洛齐。有关他的教学方法及教学技术方面的教学论研究，可以说达到了一个顶峰。

裴斯泰洛齐生活的年代是产业革命的浪涛涌向山村角落的

时代，是国民经济从农业转向工业，也是丧失土地的贫民（无产劳动者）大批产生的时代。贫民从事雇佣劳动，道德颓废。他对于这些贫民、不幸者、受虐待者寄予同情。如何拯救他们呢？——这就是裴斯泰洛齐教育学及其教育实践的出发点。因此，如何使这些贫困的人成为真正的人，如何帮助他们能够自己照料自己，这是裴斯泰洛齐教育的根本问题。他的教育目标，不是培植依赖恩惠为生的人，而是造就自力更生、独立自主的人。他想借助这样的教育，发展贫民的各种力量，以便缔造经济自主、道德完善的社会状态。

裴斯泰洛齐认为，在贫民子弟中也潜藏着人类本性的力量。它是作为一种禀赋而存在的，亟待我们去开发。他主张依据自然法则开发这种人类本性的力量：

尽管肉眼看不见，但在儿童降生之前，身上就已存在着他一生中应当发展的禀赋的芽苗（19）。

只有当教育与教养的作用，以及人之成长的永恒法则一致时……人才能在实际上受到陶冶和教育。人的教养与教育的手段一旦与这个永恒的法则相矛盾，犹如树木受到外力的作用，树木各个部分的物质有机体被搅乱、被扭曲了那样，人也会被损伤、被扭曲。（20）

因此，遵循人类成长固有的法则就能充分地发展与生俱来的禀赋能力。提供给儿童这种教育技术的援助就是裴斯泰洛齐所谓的顺应自然的教育原理。他相信，借助这样的教育是可以

拯救贫民、改善社会的。

裴斯泰洛齐希望通过两条途径实现他所期望的教育，这就是前期的“居室教育学”（Wohnstübepädagogik）和后期的“基础教养”（Elementarbildung; Elementarmethode）论。

1. 居室教育学 裴斯泰洛齐认为，人的生活是由同心圆式的各种生活圈（Lebenskreise）组成的。其中最核心的生活圈是“居室”（Wohnstube），是祖宅（Vaterhaus）。

人的家庭是完全神圣的场所。在那里，人们互相熟悉、互相理解，彼此心心相印和相爱。这种充满柔情的地方，在世间再也没有了。……儿子与父亲一起摘葡萄、秤重量；女儿一面纺纱，一面聆听母亲吟唱，并且自然而然地记住了歌词。在这里，为了学习，不虚度时光，不游手好闲。这对于农民大众来说，是最重要的。（21）

裴斯泰洛齐认为，对于人类和人的教育来说，家庭健全是最重要的。裴斯泰洛齐探讨了家庭中的亲情与依赖的人际关系、农业与家庭工业的结合，以及适合他们自身地位与身份的教育。裴斯泰洛齐一方面认识到，当时工业正在向农村侵袭是造成农村民众道德颓废的原因，另一方面又寄托了巨大的希望，断定在农村与家庭工业的结合中有可能使农村民众的经济提高。他认为，一般民众的生活及教育应受他们的生活地位所制约的。他主张，要使一般民众接受教育，使他们的人性在他们自身的地位中充分发挥作用。裴斯泰洛齐说的“与地位或身

份 (Stand) 相称的教育 ”或是“ 给贫穷人以贫穷人的教育 ”指的就是这个含义。

裴斯泰洛齐认为把一般民众提高到他们自身地位之最有效的教育手段，就是由他们的亲情与依赖结成的家庭人际关系，以及透过这种人际关系的家庭劳动本身。我们可以从家庭中温暖的人际关系及透过这种人际关系的家庭劳动中，发现裴斯泰洛齐实现贫民教育的人道理念的前提。这就是“把他们人性的各种力量普遍地提高到人类智慧的水准”的手段。在这里，裴斯泰洛齐特别突出了人的道德力发展。道德上独立自主的人格，是人，也因此是教育应当达到的最高目标。

所有的人，他们在家庭中学得的最重大的事项，是上帝的秩序。……不管世界上的任何一个地方，最贤明的父亲、为自己的子女思虑的人……纵然不跟孩子说，孩子也能充分学会顺从；纵然不说“同情吧！”，也能柔化孩子的心；纵然不说“劳动致富”，他们也会奋力工作；纵然不说“你该怎样，不该怎样”，孩子也会尊崇双亲。……人作为一种需求必须了解和掌握的主要事项是可以在家庭中得到最好的学习。(22)

裴斯泰洛齐认为，在这种家庭生活圈之外，还有职业生活圈，进而还有祖国 (Vaterland)。他相信，祖国的祸福安危对于家庭有着巨大的影响。

裴斯泰洛齐认为，君主和廷臣对于民众的不幸负有最大的

责任。他严厉抨击那种故意使应当得到照料的民众堕落的罪恶：

他们使人成为过激与错误的牺牲品，他们奖掖糟粕、
贬斥精华。他们使民众嫉妒忠良、侮蔑英才。（23）

裴斯泰洛齐与之针锋相对。他的理想是建立一个以社会每一个成员的高尚和自由为基础的家长式社会；他诉诸统治阶级的理解和顽强的意志，期望缔造出更良好、更公平的社会形态。

2. 基础教养的方法 裴斯泰洛齐在论述儿童前期的家庭教养力时，格外地强调了教学与生产劳动的结合。他的儿童后期基础教养的方法，旨在借助教学，全面地发展儿童的各种能力。他认为，应当发展的基础能力可分为思考力〔心智力、大脑(Kopf)〕、情操力〔道德力、心(Herz)〕和技术力〔体力、手(Hand)〕，并以情操力为基础和中心，和谐地发展思考力、技术力。

(1) 思考力的教养⁽²⁴⁾：裴斯泰洛齐把他的方法(Methode)建筑在人类认识自然过程的基础之上，主张一切人的认识过程中，必然是以下列三个问题的提出做出发点：

- 有多少事物？
- 它们的形状与轮廓怎样？
- 它们叫什么？

这样，裴斯泰洛齐便达到了这样一个结论：发展思考力的

基本手段必须是教授并训练认识的三个基本要素 (Elemente)——数 (Zahl)、形 (Form)、语 (Wort)。

关于形的教授、训练的基础学科，裴斯泰洛齐认为是图画、测量和习字。这些学科可以培养儿童对于种种对象的形态识别能力。数的基础学科是算术和数学。借由这些学科，可以训练儿童从数量上区分各种对象的能力。关于语，可以进一步分解成最小的要素——音。可以借助种种方法使儿童练习组合音节，然后进入缀字练习，最后过渡到语词练习。裴斯泰洛齐相信，这样就可以使儿童掌握语言概念的知识，从而获得该语言概念所表达事物的表象。

(2) 技术力的教养⁽²⁵⁾：裴斯泰洛齐起初认为，人类劳动过程中表现出来的基本运动，例如敲、戳、拉一类的身体运动作为技能的要素，从这种练习出发可以掌握技术；或者，通过系统地尝试“自然赋予人类运动”的身体各部分中某一关节的所有姿势和运动，去掌握基础的技术教养。后来他特别把作业或以手工工作为内容的“从事产业的基础体操”，作为技术力教养的基础学科，以便作好从职的准备。

(3) 情操力的教养：裴斯泰洛齐把爱的体验，尤其是儿童在家中感受到的母爱，作为道德力量的基础。家庭中慈母的爱与献身精神会在儿童身上产生亲情、信赖、感激，亦即产生道德根源的萌芽。他认为，这种爱必须扩展为对人类的爱、对上帝的爱与虔敬⁽²⁶⁾。

由上所述可见，裴斯泰洛齐基础教养的方法存在着一种危险：不是把正在学习的儿童当做一个整体来看待，而是视为局