



(德) 鲁道夫 海德尔曼 / 著

# 课堂形体语言的魅力

刘运阁 / 译

南京师范大学出版社

(德)鲁道夫·海德尔曼 著

# 课堂形体语言的魅力

刘运阁 译



南京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课堂形体语言的魅力/(德)鲁道夫·海德尔曼著;刘运阁译.南京:南京师范大学出版社,2004.4

(教学理论与实践)

ISBN 7-81047-967-9 / G · 631

I. 课... II. ①鲁... ②刘... III. 课堂教学—形态语言 IV. G424.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第038960号

图书:10-2001-069号

Copyright© 1999 by Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co.

Chinese language copyright © 2004 by Nanjing Normal University Press

---

书 名	课堂形体语言的魅力
著 者	(德)鲁道夫·海德尔曼
译 者	刘运阁
责任编辑	白 莉 王迎春
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	<a href="http://press.njnu.edu.cn">http://press.njnu.edu.cn</a>
E - mail	<a href="mailto:nnuniprs@public1.ptt.js.cn">nnuniprs@public1.ptt.js.cn</a>
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	南京京新印刷厂
开 本	787×960 1/16
印 张	11
字 数	203 千
版 次	2004 年 7 月第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷
印 数	1-3000 册
书 号	ISBN 7-81047-967-9 / G · 631
定 价	17.00 元

---

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

## 第五次再版说明

本书已经第五次再版印刷,在师资教育、培训和进修等领域的研究中占有一席之地。自本书出版以来,本训练方案在德国以及德语国家无以数计的研讨课上得到介绍和试验,从而得到改进;在与来自各类学校的教师讨论时我们得到了许多启迪,这些已一并反映在新修改的版本中了。新版还吸收了形体语言方面的最新知识。所以,本书在理论上反映了目前对教师举止行为研究的最新动态。

我必须再次衷心地感谢过去几年中所有在实施时对本训练方案提出批评和给予鼓励的朋友们。

斯图加特

1996年2月

鲁道夫·海德尔曼

即将出版的第六版修改了第五版中存在的语句及书写方面的小错误。

### 页边注释说明

带边框,加深色底纹之处:读者必须记住的内容;

无边框,加浅色底纹之处:重要内容;

无底纹之处:可快速了解的内容。

## 序 言

**“经验告诉我，只有通过真正的亲身体验才能理解。”**

—S. 莫尔肖 (Molcho)

您是否也有过类似下列的一些经历：

- 站在一个班级前面，不知道双手该放何处。
- 作为经验丰富的教师，向学生一个问题接着一个问题地提问。
- 面对一个沉默的班级感觉难以忍受。
- 在讲话时与听众沟通起来有困难。
- 总感到自己在众人面前表现得很不自然，因而不能有效地使用表情、手势等形体语言。
- 面对一群过于活跃的学生，怎样做才能吸引他们的注意力，而又不至于大动肝火？对此常常束手无策。

这些问题只是本书涉及的一些实例，书中将以训练大纲的形式对它们进行细致的分析，并结合实际进行探讨。多年以来的师资教育大多仅仅旨在传授专业知识、专业技能，完全像人们常说的：“专业好的人自然就能教书。”有些知识在个性研究、销售心理学中，在演说学和修辞学方面的课上几乎已经成为常识，而在过去的师资教育中根本就没有得到重视，或者根本就没有成为系统学习的内容。这方面常常是初为人师者遇到的最大问题，他们在教学中感受更多的是，教学活动对自己在专业知识方面的要求很低，而面对相应的举止行为的要求自己却表现得不尽如人意，不少人在这方面是彻底的失败者。所以说，年轻教师虽然具有很高的专业水平，但是面对一个班级的学生又表现出非专业的行为水准，两者形成了鲜明的对比。

本书根据形体语言系统观察方案,力图在这一领域唤起人们对形体语言信号的敏感性,而这一耗资费力的方案过去在对青年教师进行培训中根本就没有得到实际应用。本书还力图创造条件,使形体语言系统观察方案真正成为学校教育内容的一部分,使初为人师者在过去常常通过痛苦的经历才能认识到的问题,现在通过训练从一开始就得到解决。

这首先包括我们的经验。我们用自己的身体表达内心活动,形体语言是有力地说服他人、使自己真正得到理解的一个基本前提条件。很多人都忘记了体验自己的身体,忘记了它是在参与人的活动。如果一名教师的所言或所为与其身体信号所表达的内容不同,那么即使是观察非常认真的学生也会发现在自己的所思与所感之间有一道鸿沟。比如说,有人在握手时讲一些友好的言辞,同时又摆出拒人千里之外的样子;在友好会谈时,对方却翘着腿、抱着肩;还有些人在很自信的同时耸着双肩等等。这些都是相互矛盾的表现。如果人的行为表现能说明他在思想与体验上完全一致,其可靠性是因为一旦在思想上他已经作好准备,接受令人愉快的、拒绝令人不快的刺激时,就会在身体上表现出或轻松或僵硬的状态。僵硬的状态阻碍信息的流通,当我们想回避信息的时候,就会出现这种情况。比如:有人出于礼貌和一个自己不想与之打交道的人握手,那么他的手、肘及肩关节都会紧张,身体也会僵硬。再比如:人在走路时突然抬起双眼,他会停止走路或者至少放慢脚步,因为一般情况下,这时他的双眼一定看见了意外的事情,如发现可能会有危险出现。

在此只是对这些情况略提一下,提醒人们注意思想与体验的一致性。对教师也一样,传授知识与形体语言信号是不可分割的,教师的可信度在很大程度上取决于所有信号之间有无冲突,首先要看所想、所说与所做是否一致。但是如果个别人在植物神经方面有问题,那么我们这种训练方法肯定就有局限性了。当然,自己主动注意或者经提醒注意到这些状况还是很有益的,形体语言的不足大多可以通过训练掌握一些行为方式来弥补。

本书针对如何训练教师具有正确的行为举止,着重提出了一些切合实际的辅助训练方法。与此同时,它体现了与传

统理论的一定关系,这些关系在本书的前两章中(1~48页)进行研究。从介绍人文主义师资教育的概况开始,到展示系统训练计划、观察计划,最后介绍了在心理治疗和行为治疗方法影响下的最新发展动态,本书通过展示这些方案及其相互区别,描述了我们研究的训练方法所遵循的理论。书中用一些篇幅介绍了无论在师资教育初期阶段的理论课中,还是在学校的实践课中都不能忽视的指导理论。至于教师行为系统训练方法的用处及其局限性,只能与相应的传统理论相结合进行介绍。

本书的核心部分系统描述了训练方法(从第49页开始),特别是详细介绍了21个训练类型的内容(从第65页开始)。鉴于本书重点所在,它主要是面向新教师及其指导教师,同时可以给经验丰富的教师及师范学院的学生提供一些启发。就最广泛的意义而言,本书面向所有教育工作者,面向那些经常在众人面前活动、与众人交往的人士。如果您是一位求知心切的读者,您可以通读内容详细的第三章(从49页开始);如果您想有一个完整的认识,则必须通读全书,还要坚持做练习,这样您肯定能够明显地改善自己的举止行为,作为教师的读者则能够更好地面对学生,与他们交往。

在介绍训练类型的同时,书中还附有观察和训练用表格(参阅第159页及以下几页),在为训练教师的举止行为而安排的实习课、微型观摩课或专业技能训练课上可以使用这些表格。

最后,我想对所有合作过的指导教师、见习教师及大学生们表示衷心的感谢,由于他们在试验中积极合作,由于他们提供了很多有价值的启发,此项成果才得以产生。

鲁道夫·海德尔曼

# 目 录

序 言 .....	(1)
第一章 理论基础 .....	(1)
一、对日常教学活动的观察 .....	(1)
二、人文主义师资教育 .....	(3)
三、教师类型及品德特点目录 .....	(6)
四、教师的个性:教师是普通人 .....	(11)
五、教师是教育者 .....	(15)
六、小结:对教师进行系统训练的方法 .....	(18)
第二章 教师举止行为观察方案 .....	(22)
一、对科学方法的说明 .....	(22)
二、适用于发展个性的方法 .....	(25)
三、职业“技能训练”方法 .....	(32)
四、系统的课堂观察和分析 .....	(39)
五、总结:不足和启发 .....	(46)
第三章 训练大纲的设想 .....	(49)
一、结合实际训练方法所具有的特点 .....	(50)
二、训练的结构和实施方式 .....	(57)
三、在课堂上教师的非语言性举止行为 .....	(64)
1. 目光交流 .....	(65)
2. 教师在教室前面的位置 .....	(69)
3. 距离 .....	(73)
4. 身体姿势 .....	(77)
5. 手势和表情 .....	(82)
6. 自信 .....	(88)
7. 衣着、外表、守时 .....	(91)
四、教师语言 .....	(92)



1. 沉默 .....	(93)
2. 追加问题 .....	(97)
3. 教师或者学生回声 .....	(103)
4. 反馈式讲话 .....	(106)
5. “我们想……”——教师作简短的说明 .....	(110)
6. 提问技巧 .....	(113)
7. 语言风格 .....	(120)
五、教师如何对待学生 .....	(123)
1. 表扬、肯定 .....	(124)
2. 激活沉默的学生 .....	(129)
3. 学生之间的互动 .....	(133)
4. 热情/尊重 .....	(139)
5. 纪律要求 .....	(145)
6. 灵活性 .....	(152)
7. 领导风格 .....	(155)
<b>附件：观察和训练用表格 .....</b>	<b>(159)</b>

# 第一章 理论基础

## 一、对日常教学活动的观察

为了更好地阐述教师举止行为训练大纲的应用范围及其局限性,我们首先描述一下学校平时对师范生、未来从事教师职业的人员和中学见习教师进行培养教育的实际情况,特别是中小学教师在课堂上的举止行为通常是在怎样的条件下训练的。我们以这种方式开始本书,或许可以解释为什么现在我们手中的教师举止行为训练、观察大纲至今尚未成为学校教育的必修内容。

每位指导教师大概都有过类似以下的经历:自己每天都要上五节课。到第三课时一位师范生由于在听了几节课后,自己想就某一题目承担一节课的授课任务,为此他自告奋勇要求上这节课。

这位师范生此时的这种举动对指导教师来说诱惑太大了,因为指导教师已经紧张地上了两节课,这时他会情不自禁地想,自己可以停下来坐在教室后面了,如果可能的话,还可以“开些小差”。据指导教师自己讲,他想对课堂教学的进行有一个总体的印象,看一看年轻同事怎样组织课堂教学。在听课过程中一旦发现有什么特殊之处,他就在一张小纸条上作一些粗略的记录。有时指导教师也不无妒忌地发现,这位年轻同事把自己这个班级组织得毫不逊色。

这节课最后用于讨论的时间几乎所剩无几,不是一个新的班级已经等着老师上课,就是指导教师必须赶快为下一节课作些准备,所以指导教师仅仅提出一些鼓励性的建议。这样做的目的也是为了使自己与年轻教师之间的合作不在一开始就受到不利的影晌。指导教师的指点大多是根据自己的记忆提出的,因此也或多或少有些偶然性。一般情况下指导教师仅就教学方法方面的问题提一些比较善意的建议,最

指导教师的作用至关重要

最后要留有足够的时间讨论

指导太少不会使年轻同事“自由发挥”

多也只是就专业知识提出一些问题。尽管指导教师也打算以后再找时间与年轻同事详谈,但是由于时间原因大多也就不了了之了。有些人会让这件事情泥牛入海,有些人也许会因为自己当时没有完全满足年轻同事的要求而感到内疚,但是,无论如何,当时下一个班的学生在等着上课。指导教师 in 听课时所观察到的问题,他自己在这个班也同样并非偶尔遇见。另外,指导教师当时在听课时发现年轻同事所犯的 error,自己也犯得并不少,只是当自己出现 error 时,感觉不到而已。

在这件事情上,更重要的是,由于各种原因,指导教师在与师范生事先进行的会谈中根本就没有谈到师范生在课堂上的举止行为问题。理由是年轻同事得先确定自己的风格,他得先在课堂上“自由发挥”,如果在培训一开始就用过多的观点对他施加影响,会使他不知所措。在课堂上最重要的首先是保证内容的正确性。

人们在事先进行的谈话中不讨论教师的举止行为,还常常是出于礼貌,不愿意伤害他人的感情,因为人们担心,讨论举止会从一开始就不必要地影响个人之间的关系。人们最终还是认为教师的举止行为与每个人的个性有关,如果有人想把一种与一位新教师的个性完全不符的风格强加于他,是不礼貌的,是干预其授课的“个人事情”。这些理由即使在特殊情况下是合理的,也恰恰反映出人们头脑中存在偏见,只是没有意识到而已。首先是自己在这方面没有信心,大多数年长些的同事都是在经历了一个有时令人有些痛苦的过程之后才总结出自己的举止行为特点,它既不以任何理论为依据,又不是在与其它同事进行充分的经验交流之后产生的。每个人所形成的自己的举止行为风格,或多或少带有自己发明创造的色彩,但从未论证、推敲和研究过。虽然每个人通过多年的实践都已经找到了相应的理论来解释自己在课堂上的举止行为表现,但最终其内心深处还是缺乏自信。有一种情况极富说服力:如果有人事先没有打招呼就想听课,许多被听课的教师都会做出惊讶的反应。对这样的反应不该责怪那些当事的教师,这主要反映出师资教育的方式存在问题,这种方式还一直远没有做到通过系统训练使未来的教师

通过系统训练使教师的举止行为职业化

摆脱缺乏自信的感觉,没有做到通过训练把教师举止行为的职业化这一工作向前推进一步。

训练大纲是专门用来培养教师举止行为的,现在在各个地方它都已经成为师资教育不可缺少的内容,但它本身也是不无矛盾的,因为在帮助年轻同事克服信心不足的过程中,另一种偏见还顽固地存在,即“专业好的人自然就会教书”或者“行就是行,不行就是不行”,人们可以随时用它为自己的举止行为进行辩解。这种说法的根源是许多师范生对专业知识的偏科,它至今还经常左右着大学里的教学方法。通过专业学习每个人都可以学到专业技能并运用自如,所以作为专业人员很多人认为对他们的专业要求低得可怜。因此可以得出结论,在从事教学工作的初期,人们的专业能力和教学能力常常是极不协调的,其程度令人惊讶,后一种能力经常表现为仅仅照本宣科,只是业余水平,这种情况令人尴尬。

很高的专业能力与教学方面的信心不足

大家普遍可以观察到,在师资教育中人们重视内容,忽视相互关系,这由来已久。如果没有人文主义教育学,这种现象根本不可能存在。为什么在我们这里很难在师资教育中专门实施训练方案,这个问题必须要在这种历史背景下来看。对此,首先应该概括性地针对几个方面有重点地进行说明。

## 二、人文主义师资教育

20 世纪上半叶,在进行教育革新运动的同时,人本主义教育理论在德国的师范教育中占有主导地位。这种教育理论片面地强调理想化的教师个性,它基本上确定了教育学的研究方向,而且使在经验研究意义上的教师举止行为系统训练方案几乎得不到实施。人文主义教育学理论开始是由施普兰格(Spranger)在其“生活方式”(1914)中提出的,接下来主要是高迪希(Gaudig, 1917)和克申施泰纳(Kerschens-teiner, 1921)继续对这一理论进行了研究。

在这种学说中人们惊奇地发现了已经广泛流传、并且早已被人们接受的有关教育和教学的习惯说法,即从事教育

克申施泰纳认为：教育是艺术

施普兰格尔认为教师是“教育厄洛斯”

对系统训练方案的批评意见

研究“有价值”的材料

和教学工作是一种艺术。按照这种说法，教育和教学属于艺术活动，每项教育和教学活动都以极富感染力的艺术天赋为前提，这“既不能教又不能学”（施普兰格尔，1958），而最终必然是一种天职。

施普兰格尔的说法也是合乎逻辑的，他对理想的教师形象采用了更加广义的表达方式“天生的教育者”（1958），教师必须在道德上是学生的榜样，并且作为“教育厄洛斯”帮助学生实现自我教育。在这里教育活动有时被上升到一种形而上学的东西：“‘精神上的热情’是一种超感觉的动力，统治人们灵魂中的天赋。有职责所表示的内涵超过有职业。教育者有一种‘使命’。”（1958）因此教师作为教育者得到了一个可以与传统意义上的教士相比较的天职：在一个完美的世界里压倒一切邪恶的是“引导交到他手中的年轻人去履行自己真正的使命”（库普费尔〈Kupffer〉，1969）。

因为这种教育者的形象严重地带有有人文主义教育学的色彩，所以当时教师举止行为系统训练方案（E. 彼得森和P. 彼得森〈Perterson〉，温内费尔得〈Winnefeld〉）几乎没有真正的机会得以实施，这也是不足为奇的。人文主义教育学的代表人物当时认为，举止行为训练方法试图将机械实证主义的观点和方法引入教育学理论，这是一种令人质疑的尝试。之所以令人质疑，是因为这些代表人物所持的观点是，人们对教育过程不能像对物理过程一样做出“解释”，而只能从内心去“领会”，也就是说一个正在体验的灵魂将教育过程理解为人的内心世界的表达。

## 文献法

如果按照人文主义教育学理论，不以凭经验对课堂进行研究的结果为基础，那么具体应该如何培养未来的教育工作者呢？当时借助了所谓的文献法。人文主义教育理论接受这种方法，旨在使每个人（无论是学生还是未来的教师）都从自己所遇到的“文化财富”中，对那些自己认为在教育形式上对教育过程可能有价值的东西进行研究。据此，师范生根据自己的“理解”（沙尔〈Schaal〉），也就是说从对经典教育学文献（还有通俗文学）的理解中研究出自己的“教育道德规范”，

同时他还经历了一个自我教育过程,这一过程触及并开发他这个人“有形的整体”(沙尔)。这个教育过程在大学里以举办讲座、组织练习的形式进行,在这些活动中大家一起对教育家的经典文献进行分析研究。但是,在这个过程中,如果这种教育理论不重视教师具体的教育情况,而把自己视为教育道德规范的主导者,那么这种教育理论除了能够给人们提供用于自我辩解的东西,帮助人们掩盖新教师所遇到的真实问题之外,别无他用。

到后来年轻同事自己对这一理论也提出了重要的批评,这是合乎逻辑的。因为他们在刚做教师工作时感觉此理论对自己毫无帮助,刚开始在班里遇到的困难必须得自己克服,没有人能够使他们在思想上事先有所准备,或者为此对他们进行培训。人们为他们所树立的理想的教师形象,对他们产生作用的结果是:或者听天由命,不做“天生”的教育工作者了,或者他们越来越怀疑这种形式的师范教育的重要性。

在具有丰富教育传统的德国,人文主义教育学说占据了最后的突出位置,但最终还是因为其本身所存在的问题而宣告失败,因为它想通过自己对教育形式的要求使教师摆脱所有标准、规范的约束,强调“实践的尊严”(布兰克尔茨〈Blankertz〉)。但是因为它以研究经典文献的方法为主,很片面,最终还是给人一种受规范约束的感觉。另外,因为人文主义教育学在教学实践中实际上是让教师孤军奋战,所以它的某些说法虽然是人们所希望的,但是最终还是不可实现的,在思想上是唯心的,特别是它缺少与实际经验的互相结合(布兰克尔茨)。

人们遗留下来的教师举止行为习惯被证明其生命力非常顽强,这似乎同样也是由这种观点引起的。因为当新教师发现一方面所要求的教育道德规范与另一方面在课堂上对教学行为提出的具体要求不完全一致时,就迫不及待地对现有的、经验丰富的同事所常用的理论直接采用拿来主义的方法,尽管理想主义者在一般情况下很少持有这种理论(“对班级的管理开始抓紧,后来放松”),但它们最大的好处就是可以直接使用。

教育是一个过程

阅读经典教育家的文献

新教师面对学生力不从心

对人们常用的理论采用拿来主义

教育是冒险行为

我—你关系

## “不固定”的教育形式

用于对教师的举止行为进行系统训练的方法后来因为所谓的存在主义教育学变得更难实施了(博尔诺(Bollnow))。直到20世纪60年代后期存在主义教育学对教育界的研究还具有重要的影响,而且在有些方面与人文主义教育学有关。现在主要还有一种思想,认为教育过程还有一个特点,就是教育形式的“不固定”,人们因此不理解在教育过程中起决定作用的因素。它使系统地培养教学技能这项工作显得意义不大。博尔诺指出,教育作为“存在”的事件也常常是有风险的,而作为“冒险行为”本身就存在失败的因素。只有教育者“全身心”与孩子们“亲密”接触,参与整个课堂活动,教育行为才能成立。在“教育活动”中最主要的内容发生在教师和学生(我—你关系)“相遇”过程中,在此过程中当事人双方可能被对方接受,也可能在对方身上“失败”。

人们期望的性格特点

## 三、教师类型及品德特点目录

人们将一个理想的教师应具有的品质特点以目录形式列表造册,在人文主义教育理论产生的同时人们列出了无数的品德目录,它们在思想上与人文主义教育理论有着密切联系。但是,在更系统地培养教学技能方面,这些目录比人文主义教育理论前进了一步,因为尽管这项工作做得还很不具体,而且根本就没有做到通过训练来传授这些能力,但是,它们至少是一个初步的尝试,对人们所期望的教师性格特点进行了较细致的分类整理。

克雷齐默的类型原理  
(Kretschmer)

## 教师的性格特点

教师类型学以在20世纪20年代遵循人类是一个整体这一概念进行的生物学和心理学研究为基础,根据研究结果人们把人类看作是一个整体,把人当作一个单元来研究,结果研究出了大量的人的性格学和类型学。中心思想是:许多个体在总体形象上,而不只是就某个特殊特征,使人感觉彼

此相似,而他们又明显地有别于其他的个体。

大家都知道的首先是 C. G. 容(C. G. Jung)和 E. 克雷齐默发表的论文。克雷齐默在其文章《身体结构和性格》(1921)中总结了身体结构和性格特点之间的亲和力。简而言之,人的体型各不相同,有的人长得高而瘦,属细长型人;有的人长得宽而圆,属矮胖型人;还有的人肌肉丰满、骨骼突出,属运动员类型的人。

毫不奇怪,在教育理论的发展中人们也很快发现了这一观点的重要性,而且提出了教师应该属于哪种类型的人这一问题。人们通过研究提出了大量的教师类型学说,想将教师与其他所有可以与之相比较的职业进行对比,找出教师明显与它们不同的特殊的性格类型,但其意图的可实现性令人置疑。原则上本来可以把这当作研究教学技能的起点,但是人们却没有这样做。在人文主义教育学的影响下人们对教师的性格特点只从抽象的完美的个性角度进行了描述,描述的方式正如我们在赖因(W. Rein)1898年所著的百科全书(根据古德永斯(Gudjons))中所看到的那样,归纳为:

“模范教师在个性中具有多才多艺、智慧、情感、毅力过人等优秀品德。这些品德并不是单个地、相互交错地或者甚至相互矛盾地发挥作用,而是彼此高度协调一致,使人具备一个坚定、完整、健壮的人所具有的性格特征。这个人只有在其思想、感觉和意愿上具有一种纯人道的信念,他才会成为具有合乎道德的性格的人。”

## 教师类型学

之后公开发表了许多有关教师类型的文章,将人们期望的性格列成目录。早在1933年阿尔伯特(Allport)就为理想教师定义了50种性格。当时这些个性特征大多是非系统地被罗列出来,是没有标准的。随着时间的推移某种类型的教师才具有了不同的性格,从而形成了众所周知的教师类型学,比如有“权威型”、“放任型”和“民主型”的领导风格(卢因(Lewin),后来是陶施(Tausch/Tausch))。

大多数传统一些的教师类型实质上纯粹就是以一位理想的教师或者教育者形象为准,将其品格特征罗列出来,据

将典型的性格特点搬到教师身上

完美的个性

目录

教师类型



类型学给人随意的感觉

此,一个好教师必须更加“友好”,“令人喜欢”,“道德高尚”等等。这种形式的表格几乎一向使人感觉很随意、不完善,所以可以任意扩展。人们没有把教师的品格特点描绘成可以后天获得的、可以培养和教授的技能,而是仿照人文主义教育学,只把它们说成是人天生具有的性格特点。克申施泰纳认为:“谁希望在教师职业中成为有名望的人,必须首先自问,自己是否具备上述天资。”(1921)

### 较新的类型学

抽样调查研究

较新的类型学与过去的类型学在方法上有所不同,新的类型学根据经验进行抽样调查。人们感觉当初所列出的教师所应具备的性格特点有更多的偶然性,而且可以任意扩展。有了这种较新的类型学,虽然这种印象淡化了,但是,哪些特征相对来说不受外力影响,属于人的个性,哪些可以被视为能够培养教育,这两种特征类型学都没有将之区分开来。最重要的是至今还缺少相应的教育计划,能够清楚地说明哪些能力可以逐步、系统地传授以及怎样逐步、系统地传授这些可以后天获得的能力。教师的一些品德,如“善良”、“可信”、“威信”、“价值观”、“公平”、“耐心”、“得体的举止”、“教育愿望”和“幽默”(按照格兰策尔(Glänzel)的观点)肯定是值得追求的,但是这些品德既没有被细致地描述,又不是专门为教师这一职业制定的。所以贝克曼(Beckmann)有理由确认:“其他职业,不管是医生、牧师还是军官,也有个性要求。对教师的这一要求不管是否合理,都没有表示出任何与教师职业本身有关的任务和需要。”

可获得的能力应逐步、系统地传授

专门的教育能力

戈诺博林(Gonobolin)对 100 位教师做了抽样调查,并以此为基础进行研究。对教师们提的问题是:“您认为哪些个性特征是衡量教师能力的标准?”(参阅第 60 页)根据调查结果戈诺博林将以下性格特征视为教师应具备的能力:

- (1) 传授知识、使学生理解教材;
- (2) 掌握学生的心理特点;