

现代



体育课程教学论

XIANDAITIYUKECHENGJIAOXUELUN



湖南科学技术出版社

编著:黄超文 龚正伟 张子沙

现代



体育课程教学论

XIANDAITIYUKECHENGJIAOXUELUN

编著:黄超文 龚正伟 张子沙

江苏工业学院图书馆
藏书章



湖南科学技术出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代体育课程教学论/黄超文,龚正伟,张子沙编.
长沙:湖南科学技术出版社,2006.10
ISBN 7-5357-4743-4

I.现… II.①黄…②龚…③张… III.体育-
教学研究-高等学校 IV.G807.4

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第125120号

现代体育课程教学论

编 著:黄超文 龚正伟 张子沙

策划编辑:黄一九 刘堤地

责任编辑:贾平静 周 辉

出版发行:湖南科学技术出版社

社 址:长沙市湘雅路276号

<http://www.hnstp.com>

印 刷:长沙东一印务有限公司

(印装质量问题请直接与本厂联系)

厂 址:东屯渡新桥村

邮 编:410001

出版日期:2006年10月第1版第1次

开 本:787×1092mm 1/16

印 张:13.25

字 数:330000

书 号:ISBN 7-5357-4743-4/G·732

定 价:25.00元

(版权所有·翻印必究)

目 录

绪 论	1
第一章 体育教学发展论	
第一节 教学论及其发展	6
第二节 体育教学论及其发展	12
第二章 体育教学思想论	
第一节 体育教学思想概述	21
第二节 几种常见体育教学观念及述评	21
第三节 新体育课程的基本理念	25
第三章 体育教学目标论	
第一节 教学目标概述	37
第二节 教学目标的结构体系	39
第三节 教学目标的确立	42
第四节 教学目标的设计	46
第五节 体育教学目标	49
第六节 新课程标准的体育与健康课程目标	52
第四章 体育教学系统论	
第一节 体育教学系统概述	55
第二节 教学系统的构成要素	58
第三节 未来教学系统中新型的师生关系	69
第五章 教学过程规律论	
第一节 教学过程概述	72
第二节 体育教学规律	77
第六章 体育教学原则论	
第一节 教学原则概述	83
第二节 制定体育教学原则的依据	84
第三节 制定教学原则的标准	87
第四节 体育教学原则	89
第七章 体育课程论	
第一节 课程概述	97
第二节 我国体育课程发展的历史回顾	103
第三节 体育课程编制	109

第四节 体育课	113
第五节 体育课程的延伸	121
附录 我国现行《基础教育课程改革纲要(试行)》	123
第八章 教学内容手段论	
第一节 体育教学内容	128
第二节 体育教学手段	138
第九章 体育教学模式论	
第一节 教学模式概述	144
第二节 现代几种典型的教学模式	147
第三节 教学模式的选择	160
第十章 体育教学方法论	
第一节 教学方法概述	162
第二节 体育教学方法	168
第十一章 体育学习论	
第一节 体育学习概述	186
第二节 体育技能的学习	188
第三节 体育能力学习	190
第四节 体育学习的内部动力系统	192
第十二章 体育教学评价	
第一节 教学评价概述	195
第二节 现代体育课程与教学评价	200
第三节 体育学习质量评价	203
第四节 对体育教师的评价	204
参考文献	207

绪 论

在我国,体育教学论(含体育课程论,以下同)研究的肇始约可追溯到20世纪初期,而我国的体育教学论真正以一门学科的形式出现,并对其进行系统化的研究,发端于20世纪70年代。特别是自新课程标准颁布以来,体育课程与教学的研究非常活跃,从研究方法到研究内容都有许多创新。

随着体育课程与教学改革不断深入,体育课程与教学理论的研究与探索日益活跃,体育课程与教学论逐步走向成熟,“理论”的色彩日益浓厚。其基本表征则是体育课程论和教学论逐步形成了自己相对独立的内容和框架体系,尤其是高等师范体育专业教育中体育教学论开始从学校体育学中独立出来,而体育课程论也成了学校体育学中最主要的篇章之一。鉴于体育课程与教学论内部的体育教学理论与体育课程理论发展的相对不平衡,体育教学理论更为具有独立性特征,而课程又是教育活动的基础和核心,体育课程理论长期融合在体育教学理论之中,课程最终要落实到教学的理论与实践之中,等等,本书虽然定名为《现代体育课程教学论》,但其着墨重心显而易见将要落在体育课程的教学论之上。

体育课程教学论是体育教育的一个分支学科。体育的课程与教学是一个硬币的两面:体育的课程方面主要解决教什么,而体育的教学方面则主要解决怎么教和怎么学的问题。前者的研究和成果提升了体育的学科地位,而後者的研究和成果则提升了体育教学的理论层次。

在进行体育课程教学论研究之前,我们必须对教学、体育教学等有关概念有一个明确的认识。教学的概念,从教育发展的历史来看,古今中外的论说由于在概括的范围、侧重的角度等方面存在差异,使得不同的历史时期、不同的研究者都提出了许多不同的见解。在中国古代,“教”有“教授、教诲、教化、教训、告诫、令使”等含义。在欧美国家,“教”在英语中为“teaching”,它的含义是“讲授”和“教导”。所以,中外的“教”的基本含义是一致的,即“传授”“教导”和“教授”,而“学”字,无论在中文还是在英文中,其含义均为“学习”。

在西方国家,从古到今,人们首先是特别强调“教授”,后又比较强调“学习”。我国长期过分强调“教”的传授作用,只提“教授”,不提“学习”。20世纪初期,我国著名教育家陶行知留美回国后,大力提倡改“教授”的提法为“教学”的提法。从基本意义上说,“教”的基本含义在于传授,“学”的基本含义是仿效,“教学”的基本含义就是传授和学习,教学过程就是施教者指导受教者进行的学习活动。

在学校这种教育形态中,体育课程教学虽然具有较强的实践性与健身性,但它毕竟是学科课程教学之一,因此,在确定体育课程教学的概念时,绝不能离开教学的总概念。长期以来,在研究体育课程教学时由于角度不同,突出点不同,人们对体育课程教学的看法有比较大的差异,或者将体育课程教学看做是教师的教授活动,或者将体育课程教学看做是教师“教”与学生“学”的简单相加,或者将体育课程教学看做是传授给学生体育知识、技术、技能的活动,或者将体育课程教学看做是增强学生身体的活动,等等。在英语中,体育教学是 teaching of

physical education。我们认为:体育课程教学是教师“教”和学生“学”的相结合或相统一的活动,具体地说,就是教师指导学生进行学习,包括学什么的活动。在这个活动中,学生掌握一定的体育知识、技能、技术,同时促进学生身心和谐发展,形成一定的思想品德。这个定义包含如下意思:第一,强调了教师教和学生学在体育课程基础上的结合或统一,即在体育课程教学这个特定领域中,教与学是不可分割的,教是为了学而存在,而学又要依赖于教,但不是简单相加,而是有机地结合或辩证地统一。第二,明确了教师教的主导作用和学生学的主体地位。在体育课程教学过程中,教师主导着教学活动的方向、进度与内容,但学生又是学习的主体,是学习活动的主人,只有充分调动教师和学生两个方面的积极性,才能保证体育课程教学活动的顺利进行。第三,指出了体育课程教学对学生全面发展的促进功能。学生身心的健康发展,离不开体育课程教学的深刻影响,体育课程教学不仅使学生掌握一定的体育知识,而且在学生身心发展和形成思想品德诸方面也起到积极的促进作用。

一、体育课程教学论的研究对象

任何一门学科能否独立存在,首先取决于它是否具有特定的研究对象。因此,明确体育课程教学论的研究对象,对于体育课程教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

教学论或称教学理论,英语为 Didactics,来源于希腊语,最初是指教授的技艺。据考证,在西方教育文献中,最早采用这个术语的人,是 17 世纪的德国教育家拉特克(1571~1635)和捷克教育家夸美纽斯(1592~1670),他们把这个术语理解为“教学的艺术”。夸美纽斯在他的《大教学论》的扉页上写明:他的《大教学论》要阐明“把一切事物教给一切人的艺术”,并说他写该书的“主要目的是在:寻找一种教学的方法,使得教员可以少教,但学生可以多学”。教学论从那个时代起“就被理解为关于给学生教什么和怎样教的科学知识体系”。17 世纪后,随着分科课程教学的出现和分科课程教学经验的积累,在普通课程教学论的基础上出现了分科课程教学法,分别研究各门学科课程的课程原理、教学规律、教学原理和教学方法。

体育学科课程教学论这门学科所要研究的客体领域就是体育课程的教学活动。体育课程教学活动是一个复杂的、多要素的、多变的动态领域。在体育课程教学论研究过程中,人们对体育课程教学论研究对象的认识是不同的。就目前国内外涉及这方面的内容的专著和论著而论,还没有一个统一的定义。

德国教学论专家盖哈尔特·海克尔在《体育教学法》中指出:“体育教学论不仅是研究体育科学的科学,而且还要搞体育教学实践。”

我国学者王伯英、曲宗湖在《体育教学论》中指出:“体育教学论是教育科学中的分科教学法之一,它以学校体育教学这一特定的教育活动为研究对象,其目的在于揭示学校体育教学的规律,探讨和阐明体育教学的本质、过程、原则、内容、方法和组织,以指导体育教学实践,提高体育教学质量。”

于长镇教授在其《体育教学论》中说:“体育教学论是体育教学的一个分支学科,它是研究体育教学过程的规律及其应用的学科。”

刘清黎教授在《体育教育学》中指出:“体育教学论是揭示体育教学过程的基本规律和特点,着重理论上的研究。”

于秀认为:“体育教学理论是教育学中的分科教学理论之一,是以学校体育教学这一特定的教育活动为研究对象,其目的在于揭示学校体育教学规律,探讨和阐明体育教学的本质、目标、过程、原则、内容、方法和组织,以指导体育教学实践,提高体育教学质量的理论体系。”

张颂歧先生在《体育教学论之研究散论》一文中把体育教学论界定为：“体育教学论是以一般教学论和教育学的基本理论为基础，从体育教育的实际出发，分析体育教学过程的特点，总结长期以来体育教学的历史经验，揭示体育教学过程的规律，研究体育教学过程中的诸要素及其相互间的关系，帮助教师端正体育教学思想和形成体育教学技能，并对体育教学的效果开展科学的评价。”

从我国体育课程教学论学者的种种见解和分析中，我们可以看出，在确定体育课程教学论研究对象时，比较共同的观点都强调课程教学的规律研究。很显然，揭示课程教学现象中客观存在的具有必然性、稳定性和普遍性的联系，也就是我们所要探究的课程教学规律或原理，这也是学者们对体育课程教学论研究对象的一个共识。这些论述对于帮助我们拓展思路，理解体育课程教学论的研究对象及发展方向，具有深刻的启示意义。

我们认为，体育课程教学论的研究对象是探索体育课程教学本质与规律，寻求最优化的课程教学途径与方法运用于体育教学实践，提高体育教学质量。就是说，体育课程教学论既要坚持以理论研究为主，不断提高理论成果的抽象概括水平，又要在已有理论原理的指导下，开发必要的应用研究，为体育教学实践服务。

二、体育课程教学论的学科定位

体育课程教学论的学科定位是在与其他学科的相互比较中确立的，因此，体育课程教学论的学科定位问题也就是体育课程教学论与其他学科的关系问题。

体育课程教学论作为研究体育课程及其教与学有关问题的学科，它与各种知识均有一定的联系，与其他学科课程存在着多种多样的关系。同时，体育课程教学论作为一门学科，作为关于教与学的知识，它还受哲学、方法论等的影响和制约。

（一）体育课程教学论与哲学方法论的关系

哲学是人们在综合各种知识的基础上形成的一种抽象化的知识，是人们对客观物质世界和主观精神世界的一种概括性认识，反过来又影响着各门学科的发展。方法论知识对体育课程教学论的影响也是明显的。在不同方法论的指导影响下，采用不同的方法，就可获得不同的教学论知识，形成不同的教学流派。体育课程教学论的方法论基础是辩证唯物论，辩证唯物论对体育课程教学论的研究具有重要的指导意义。体育课程教学论就其主要内容来说是教学方法论，有许多关系都要借助辩证唯物论来认识和处理。例如发展身体、增强体质与掌握体育基本知识、技术和技能的关系，体育教学中“教书”与“育人”的关系；教学的运动负荷与学生的生理负荷、心理负荷的关系，以及教学过程中各种因素的相互制约的关系等。现代教育学认为，“教学论植根于辩证唯物主义的哲学原理愈深，它的理论原理和提出的建议就愈深刻和愈有效”（巴拉诺夫《教育学》）。对体育课程教学论来说，同样如此。

（二）体育课程教学论与教育学、教学论的关系

“教育学是研究教育现象和教育问题，揭示教育规律的科学。”（王道俊、王汉澜《教育学》1988年）而体育课程教学论所要解决的问题是属于全面发展教育的组成部分——体育课程教学的特殊问题，揭示体育课程教学的特殊规律。教育学研究一般教育规律和一般教育的原则、方针、方法，构成体育教学论的前提。体育课程教学论是体育教学的特殊规律及其理论、原则、方法，两者是特殊与一般的关系。作为课程与教学论的一个重要分支学科，要从课程与教学论中吸取已有的研究成果与理论营养，同时，以自己的研究成果为母学科的发展提供了丰富的成长基因，甚至体系框架，但是由于体育课程教学过程的特殊性，课程教学论难以发挥对体育

教学实践的特殊指导作用,所以,体育课程教学论作为课程与教学论的一个新的分支学科应运而生(图 0-1)。

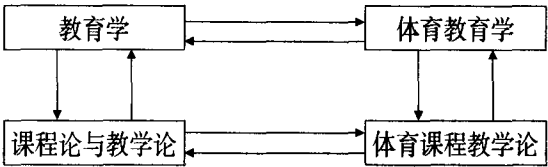


图 0-1 体育教学论与教育学教学论的关系

(三) 体育课程教学论与教育心理学的关系

“教育心理学主要研究的是个体在其发展的各个阶段学习活动过程中的心理机制。”(王嘉毅《论教学论》《教育研究》1996年第4期)它与体育课程教学论有着十分密切的关系,因为在很多方面它给体育教学论提供了理论依据,就体育教学与心理的关系来讲,学生心理发展的特点、状态、动机发展水平与掌握体育知识、运动技能的心理规律,是设计、安排体育教学的主要依据,合理安排、科学组织体育教学,又可使学生心理发展的某些可能性成为现实性,从而促进学生心理的发展。在体育教学实践中将教育心理学的一些基本原理运用于体育课程教学活动,可以揭示体育课程教学方面的心理过程、心理状态的特点及其表现形态,从而为确定体育教学内容、运用体育教学方法、进行适应学生生理和心理发展水平的体育教学活动提供心理学依据。但是,教育心理学的研究并不涉及体育课程教学的内容与方向,因此它与体育课程教学论有着明显的区别。

(四) 体育课程教学论与自然科学、社会科学和人文科学的关系

体育课程教学论与自然科学知识、社会科学知识和人文科学知识有密切关系。一方面,体育课程教学论是一门年轻的学科,它的体系和内容涉及社会科学和自然科学的范畴;另一方面,体育课程教学论研究的核心是围绕着如何培养人而建立起来的学科体系,其原理、原则、方法等涉及人文科学的范畴,可见,体育课程教学论作为一门完整的相对独立的学科,广泛运用教育学、心理学、伦理学、管理学、社会学等社会和人文科学的知识,还有生理学、卫生学、生物学、解剖学等自然学科的有关理论与方法来研究体育课程教学领域的各种现象、问题与规律。

(五) 体育课程教学论与控制论、信息论、系统论的关系

控制论是研究系统的控制和调节的一般规律的科学。信息论是用现代方法研究信息的计量、传送、变换、储存的一门科学。系统论是研究具有特定结构和功能的稳定整体(即系统)的模式和规律的科学。体育教学运用“三论”这一科学的方法论,把教学过程当做一个可控而有序的系统来看待,教师作为系统的分析者、决策者和控制者,运用系统运行的各种规律,依靠更加科学的反馈信息来控制整个教学过程,就可以使整个体育课程教学过程更加科学化。例如:研究体育教学整体目标系统,依据体育教学的各种条件和来自教材内容与学生方面的大量信息,使总的目标和各单元、各课时的具体的目的、任务能够协调一致。总的目标是具体任务的动力与归宿,具体任务是总的目标的落实与保证。体育课程教学中控制论、信息论、系统论方法的引进,对课程教学改革起了很大的促进作用。

综上所述,我们可以将体育课程教学论的学科关系定位用图 0-2 表示。从图示可见,体育课程教学论作为体育教育学的一门分支学科,要受哲学、方法论等的影响和制约,用系统论、信息论、控制论等横断学科的有关理论与方法,来研究体育课程教学领域中的各种现象、问题

与规律。一方面,体育课程教学论以体育教育学作为母学科,从社会科学知识、自然科学知识、人文科学知识中吸取理论营养,另一方面,体育课程教学论以教育学、教学论原理、教育心理学及其他教育学科知识作为自己的专业理论基础,所以说,它既是基础理论学科,又是应用学科,具有探索体育教学一般规律和指导体育教学实践的双重使命。

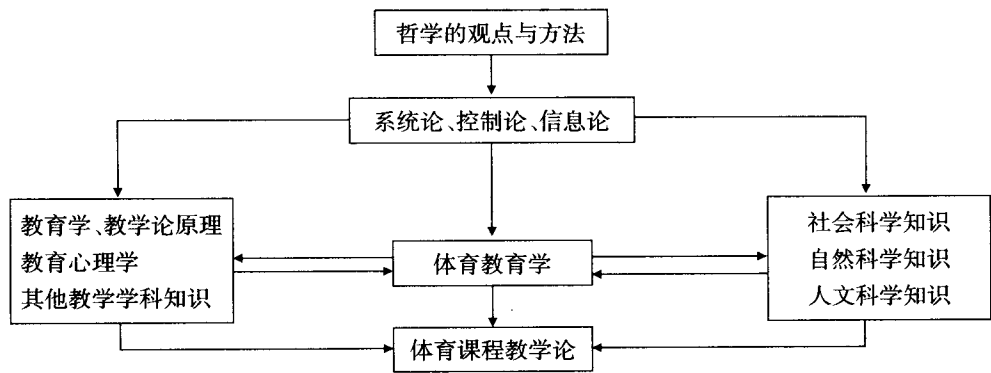


图 0-2 体育课程教学论的学科定位

第一章 体育教学发展论

第一节 教学论及其发展

一、概念

(一) 教学论的界定

“教学论”源于希腊文,意思是“我教”。教学论所讨论的主要是教学领域中的问题,包括教学目的(任务)、内容、过程、原则、方法、形式、评价等。我国古代《学记》被认为是世界教育史上关于教学的最早论述。但教学论这个术语最早是由17世纪德国教育家拉特克(1571~1655)和捷克教育家夸美纽斯(1592~1670)采用的。夸美纽斯把自己的著作命名为《大教学论》,该书被认为是教学论这门学科的奠基之作。其后瑞士教育家裴斯泰洛齐(1746~1827)、俄国教育家乌申斯基(1824~1870)、德国教育家赫尔巴特(1776~1841)等也都在自己的著作中论述了教学问题。其中赫尔巴特在他的《普通教育学》(1806)和《教育学讲义纲要》(1835)中系统地阐述了以心理学视觉为基础的教学理论。不过上述诸人当时并没有区分教学论与教育学的界限。第一个把教学论与教育学区分开来的是赫尔巴特的弟子威尔曼(1839~1920),威尔曼认为教育学包括比教学论更广的范围,教学论主要探讨教养方面的问题,他的《作为教养科学的教学论》,全面地探讨了教养(Building)的有关问题。从这里不难看出,威尔曼是把教学论定义为“教养的科学”。但同时,德国的另一位教育家鲍尔逊(1846~1908)和其他教育家又把教学论定义为“教学理论”。对教学论定义的这种分歧一直持续到当代。

在当代,如前苏联20世纪50年代以来出版的几本有关教学的论著,就有以下一些主张:教学论是教养和教学的理论;教学论是研究教与学之间关系的科学;教学论是研究教学活动,是有关教学内容、教学形式、手段、方法的理论。前民主德国克拉因认为教学论是研究教学中智育和德育的统一过程的规律。而南斯拉夫鲍良克则认为教学论是研究教养的一般规律。此外,美国布鲁纳(1915~)认为,教学论从严格意义说,是一种规范理论,它要探求教授和学习的理想模式。我国近年来也出版了几本教学论著,比较一致地认为教学论是研究教学一般规律的科学。因此,我们认为可以把教学论定义为研究教学一般原理、规律和方法的科学。

(二) 一般教学论的基本范畴

每一门学科都有它自己的范畴,也就是这一学科最一般的和最广泛的概念。教学论作为教育科学的一个分支学科,虽然还处在形成之中,但它早就有了自己的一些概念,如教学、教养、教学的教育性、教学内容、教学过程、教学原则、教学方法、教学组织形式,等等;在当代又出现了教学系统、教学模式、教学最优化、教学评价,等等。这些都是当代教学论中广泛使用的概念。

列宁说：“范畴是区分过程中的一些小阶段，即认识世界的过程中的一些小阶段，是帮助我们认识和掌握自然现象之网的网上纽结。”我们考察教学活动或教学现象，首先就应该把握教学现象之网的网上的这些“纽结”。

在上述这些概念中，最具“纽结”意义的是“教学”，它是教学论的基本范畴或总概念，其他都是由此派生出来的。因此，我们在这里首先来阐明“教学”这个基本范畴。

教学作为教育学中的一个概念是在人们对教育现象的研究和认识过程中逐渐形成的。教学作为一种教育活动，同整个教育现象一起是随着人类社会的产生而产生、发展而发展的。

人类社会的产生、延续和发展，其中一个重要条件是对人类生活经验，包括生产劳动经验、社会交往经验以及自身养护经验和风俗习惯的传授（教）和学习（学）。否则人类社会的延续和发展是不可想象的。当然，人类最初的教学活动是不自觉的，和实际生活结合在一起的。年轻一代对年长一代的经验和技能的继承主要是在实际生活中模仿或言传身教。随着社会生产和社会生活的不断发展，人类的经验和技能复杂化，文字的出现，体脑分工的形成，那种同实际生活结合在一起的“生活教学”便产生了分化，出现了与生活教学平行的“学校教学”。学校教学的出现标志着人类教学活动进入了一个自觉的阶段。从此学校教学便成了人们专门考察和研究对象。中外史籍中所描述、记载和讨论的教学，实际上都是学校教学。

从我国古代史籍记载来看，“教学”一词最初出现在《书·尚书·说命》上：“教学半。”《学记》引用作为“教学相长”的出典，意思是说“教与学是一件事情的两方面”。但这里的“教学相长”是指教师的自身在教中学，在学中教的相互促进，而不是指教师教和学生学的相互促进。可见，教学这个概念最初的含义是教师的教授活动，并没有把学生的学习活动包括进去。在西方，虽然17世纪就出现了夸美纽斯的《大教学论》，但实际上也只是讨论教师的教授问题，并未包括学生的学习问题，故我国最初译为《大教授学》。

随着学校教学实践的发展和人们对教学活动的研究与认识的深入，人们才把学生的学习活动包括到教学概念之中。今天，无论是西方还是我国，无不把教学看做是教师的教和学生的学的双方面的活动。《简明不列颠百科全书》写道：“教学工作是一种由教师和学生两方面共同合作，搞好对规定教材的体会理解以有益于学生行为和经验的的活动。”我国《教育大辞典》说：“教学，以课程内容作为中介的师生双方教和学的共同活动。学校实现教育目的的基本途径。其特点为通过系统知识技能的传授与掌握，促进学生身心发展。”根据以上所述，我们可以对教学作如下理解：

教学是教师和学生以课程内容为中介的有目的地教和学的双边活动，通过这一活动使学生掌握系统知识和技能，并在此过程中发展智力、体力和创造才能，形成科学世界观和道德品质。教学是实现个人的教养、发展和教育的基本途径。

“教养”是前苏联教育学中广泛使用的一个范畴性的概念，在我国的用语中相当于素养，如文化素养。在教育文献中早就出现了教养这个概念。赫尔巴特在他的《普通教育学》中已广泛地使用了教养这个概念。

教养这个概念，有广义和狭义之分。广义的教养包括掌握知识、技能，发展能力，形成科学世界观和道德品质等；狭义的教养主要是指掌握科学和文化知识与技能，包括德、智、体、美、劳中所要掌握的知识和技能，不是仅限于智育。在今天，人的教养不仅是教学的结果，而且是自修和大众媒介传播（电影、广播、电视等）影响的结果。但学校教学是一个人获得教养的基本途径。对于体育人才来说也是这样，必须使他们“受到良好的普通教育和专业训练”。

“发展”概念在教育文献中的含义是指通过教学发展学生的个性，特别是能力和创造才

能,包括体育教学中发展学生的身体素质和运动才能。

“教育”这个概念在教学论中是指那些自然地交织在教学当中的思想、观点、行为规范以及情感、意志和性格的教育和培养,即教学的教育性。

教学、教养、发展和教育这些概念是相互联系的,但又反映着人们对教学领域中不同方面的认识。它们的关系如图 1-1 所示。

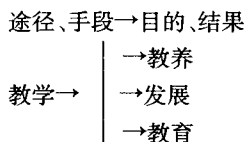


图 1-1 教学、教养、发展和教育的关系

教学论中的其他概念,我们在以后的有关章节中再阐述。

(三) 传统教学论与现代教学论

1. 传统教学论

教学论作为教育科学的一个分支学科,是在历史发展过程中逐渐形成的。

系统地论述教学的理论著作是在 17 世纪才出现的。夸美纽斯第一次确定了教学论的概念,并构建了它的基本体系。他的《大教学论》被认为是教学论的奠基论著。他在该书中,试图根据“遵循自然”的法则建立全套的教学工作体系,对教学目的、内容、方法、班级授课制等都作了比较深入的讨论,尤其是对教学原则、教学方法和班级授课制的论证,对后世产生了深远的影响。

瑞士教育家裴斯泰洛齐在教育上接受了发展儿童积极性的思想,把教育理解为儿童天赋才能的和谐而自由的发展过程。但他与卢梭又有所不同,比较重视社会(包括教育)对儿童发展的影响,并且注意到教师的主导作用。在教学论方面,他试图建立一个以心理学规律为基础的初等教学论,主张按照儿童心理能力的自然发展来安排教学。他认为学生认识世界的基础有三个要素:数、形和语,后来的一切知识都是由这三者产生出来的。因此,他便确定“数”、“形”、“语”为教学的基本要素。所谓“数”即事物的“数目”;“形”即事物的“形式”;“语”即事物的“称谓”或“语言”。例如儿童在观察事物时,可这样提出问题:①多少种类?②形式怎样?③什么名称?因而他被称为“形式教育”的代表人物。

裴斯泰洛齐把心理学作为建立教学论的基础的主张虽然没有实现,但对赫尔巴特有很大影响。赫尔巴特可以说是第一个着手以心理学为基础来建立教学论的教育家。他试图从心理学的角度阐明教学过程中的各个重要细节,其中特别是将构成知识的各种观念的形成过程分为两个基本环节:①深入学习——力求清晰地认识个别的事物。这时学生专心致志地体验新的现象;②理解或思考,就是把各个个别的要素集合和联系起来,使它们互相联系,形成统一的东西。两个环节在静态和动态中都能发生效用。由此可以得出明了、联合、系统、方法四个阶段。

赫尔巴特的明了(清楚)、联合(联想)、系统、方法四个阶段在教学论上又称“形式阶段”。这四个阶段后来经过他的学生威勒(1817~1882)和赖因(1847~1929)发展成为“五段教学法”,其中主要是把“明了(清楚)”分为两段。威勒的“五段教学法”是:分析、综合、联合、系统、方法;赖因的“五段教学法”在名目上与赫尔巴特和威勒都不同,其名目顺序是:预备、提示、比较、总结、应用。

赫尔巴特及其学派第一次为课堂教学提供了一个理论模型,曾广为流行,无疑对课堂教学

起了促进作用。当然也造成千篇一律的形式主义,因而受到责难。

赫尔巴特的这些教学论思想,后来经过他的追随者,特别是威尔曼予以发展、扩充,形成了一个完整的体系,其中包括教学目的、教学内容、教学活动的过程和教育机关的活动。这个教学论体系,曾在欧美以至日本和我国都广为传播,对各国学校教学产生着广泛的影响。赫尔巴特学派的这套教学理论后来被称之为传统教学论。今天也有人把前苏联的凯洛夫(1893~1978)为代表的教学理论列为传统教学论。不过凯洛夫学派与赫尔巴特学派在哲学指导思想上是不同的。但在教师为中心这一点上,仍然沿袭了赫尔巴特以来的传统教学论。

由上所述不难看出,所谓传统教学论主要是指以赫尔巴特学派为代表的一种教学思想或理论,这种教学思想或理论主张教学的主要任务是传授和学习系统的书本知识和技能;课堂教学是使学生掌握系统知识和技能的基本途径;教师是左右教学的“舵手”或中心人物。因此,今天人们通常把传统教学论概括为以教师为中心,以系统书本知识为中心,以课堂为中心的“三中心”教学论。

2.现代教学论

“现代教学论”并没有确切的含义,一般是与传统教学论的基本观点相对而言,主要是指基于现代社会对现代人的要求和以现代科学作为理论基础而形成的一些新的教学理论,它是传统教学论的新的发展。

与传统教学论基本观点相对的教学论思想可以追溯到19世纪末20世纪初,在欧洲出现的一种“新教育”思潮和在美国出现的“进步教育”运动。他们标榜反对传统教育,实行与传统教育不同的新的教育和教学,其中有代表性的有美国教育家凯兴斯泰纳(1885~1932)的“劳作教学”,拉伊(1862~1926)和梅伊曼(1862~1915)的“实验教学论”和美国教育家杜威(1857~1952)的“实用主义教育学”。而影响最大的是杜威的实用主义教育思想,他的《儿童与课程》是他的实用主义教学理论的雏形。他在教学论上提出了一整套与赫尔巴特学派相对立的主张。这些主张集中反映在他的“以儿童为中心”、“教育即生活”、“从做中学”这三个口号上。

杜威批评赫尔巴特学派的学校是教师中心的学校,而教师中心的的教学是强制的、非民主的、带有抽象教义倾向的。主张新教育应把儿童当作太阳,一切教育和教学设施必须围绕儿童来进行,儿童是组织一切教育活动的中心。他的信徒兰格说:新教育不同于旧教育,在于它“完全以儿童的自动为主”,“以儿童的需要为转移”,在儿童中心学校里,不用说所有班级组织、教材编制和教学实践等都围绕着儿童,按儿童的需要和兴趣来进行。

杜威对传统的课堂教学,特别是赫尔巴特的形式阶段论抨击最激烈,认为这种教学过程的形式阶段是演绎的,没有给儿童自我活动的余地。为了使儿童获得直接经验,他认为教学过程不应当恪守死板的程式展开,而应当根据儿童的活动进行教学,让儿童多多活动,“从做中学”。换句话说,也就是要以“儿童本身活动为学校课程的真正中心”。杜威针对赫尔巴特的教学过程的形式阶段,按照他的“从做中学”的思想,把教学过程分成5个要素构成的不同阶段。这就是:①学生要有一个真实的经验的情境,要有一个对活动本身感兴趣的连续的活动。②在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物。③他要占有知识的材料,从事必要的观察,以对付这个问题。④他必须负责一步一步地展开他所想出的解决问题的方法。⑤他要有机会通过应用来验证他的想法,使这些想法意义明确,并且让他自己去发现它们是否有效。后来有人把这些简化为:困难、问题、假设、验证、结论。在教学论上又称“五步教学法”。“五步教学法”实际是把科学研究的程序引进教学论。

新教育派和实用主义教学论把矛头指向以赫尔巴特为代表的传统的形式主义的教学论,对教学论的探讨是有促进作用的,它给教学改革运动注入了新内容,某些主张也是有价值的,例如:重视直接经验的获得和发挥儿童的主体作用。但由于实用主义的哲学观——“自然主义的经验论”,片面地强调个人直接经验,从做中学和以儿童为中心,轻视系统的书本知识教学、课堂教学和否定教师在教学过程中的主导作用,因而降低了教学质量,在 20 世纪 30 年代后受到了前苏联和欧美一些国家的教育学者的批评。从 20 世纪 50 年代开始,教学论发展迈入了一个新时期。由于信息社会的到来和适应当代高智力、高技术社会对人才的需要,东西方的教学论学者,无论是所谓“传统派”、“进步派”都对教学论的研究进行反思并进行新的探索,形成了各种各样的教学论流派并存和相互渗透的态势。如,在美国有以布鲁纳、奥苏伯尔等人为代表的认知学派教学论,有以斯金纳等人为代表的新行为主义教学论,有加涅的学习阶层论,队特金森的最佳教学策略和布卢姆的掌握学习理论以及以罗杰斯、巴斯洛等人为代表的人本主义教学论,等等;在前苏联,除了以达尼洛夫、叶希波夫、斯卡特金等人为代表的主要是继承凯洛夫教学论的教学过程积极化的学说以外,又出现了以赞科夫(1901~1977)为代表的反对传统教学论的教学与发展的学说,以达维多夫、艾里康宁为代表的发展理论思维的学说,以加里培林、塔雷津纳等为代表的按阶段形成智力操作的学说,以休金娜、包若维奇为代表的问题发展性教学的学说,以塔雷津纳、伊里伊纳等为代表的教学算法化和程序教学的学说,以巴班斯基为代表的教学过程最优化学说,等等;此外,在前民主德国有瓦根舍因的范例教学论,克拉夫基的批判设计教学论;在保加利亚有洛扎诺夫的暗示教学论,等等。这些教学论流派的出现,反映出当代教学论研究的多方面、多角度的探索和深入,为当代各国的教学改革和教师的教学实践提供了广泛的理性思路和实践框架。这对我国的教学改革和教学实践来说也是有意义的。

(四)当代教学论的发展趋势

在当代,任何一种学说或理论的产生和发展都不应该局限于某一国家的特殊背景,都应该与整个人类的认识发展,与整个人类的生存和发展的大趋势联系起来。我们考察教学论的发展趋势也应该是这样。从这一基本观点出发,我们对当代教学论发展所呈现的一些特点作些评述。

1. 教学论的研究任务,从以授受知识与技能为主向以促进学生个性全面和谐发展为主转变

在教学论发展史上,自夸美纽斯提出,教学论是一种把一切事物授给一切人类的全部艺术以来,在教学论的研究领域中,虽然出现过不同的主张和探索,但就其主要的倾向来说,教学论的基本任务仍局限于探讨如何教会学生认识事物、认识世界,其中主要的是掌握前人的认识成果——书本知识,从而适应现成的环境和现成的生活。这在科学技术和社会生活发展处于平稳的时代,是无可非议的。但是到了当代,由于科学技术和社会生活的发展出现了“一日千里”之势,教学论仍停留在知识与技能接受的研究上,显然是不够的。教学论必须扩大其研究任务,不仅要研究知识、技能的接受规律,而且要研究教学促进学生个性发展的规律,其中特别是如何有效地发展智力、创造能力和处理人际关系的能力。自 20 世纪 50 年代以来,国际上许多教学论流派的出现多是与此有关的。例如认知学派教学论强调学生认知的发展;新行为主义教学论强调习得行为、习惯;人本主义教学论强调促进人际关系,注意学生情感的培养;等等。其中前苏联赞科夫的教学与发展的学说,更强调以高质量的教学促进学生的一般发展,他所说的一般发展,不仅包括心理发展(知、情、意、行),还包括身体发展。美国布卢姆研究教学目标分类和评价,不仅包括认知领域,也包括情感领域和技能领域。由此可以看出,当代教学论的研究任务

已产生重大变化。

2.教学论的研究重心,从教师的教或学生的学向合作教学转变

在教学论领域中,对于如何处理教师的教和学生的学这两者的关系问题,一直是教学论探讨的重点或重心。以赫尔巴特为代表的传统教育派,着眼于教师的教,教学论是着重研究教师教的理论和方法。后来前苏联凯洛夫学派基本上继承了这种观点和做法,形成了被称之为“没有儿童”的教学论,实际上教学论成了“教论”。杜威学派为了推行其实用主义教育主张,提出以儿童为中心,强调教学论着重研究学生学的理论和方法,形成了在欧美盛行的一种学习论。学习论的特点是以儿童为主体,着重探讨儿童学习过程的规律。到了当代,一些教育学者认为,这两派是各走向一个极端,都有片面性。进而探讨取两者之所长,并使之结合起来。这特别体现在前苏联赞科夫和美国布鲁纳的有关论著中。但是,这个问题在今天,无论是在理论上还是在实践中都还没有完全解决,常常以新的形式复演上述两种倾向。因此,如何使这两者融合为一体,仍是今后教学论探讨的重心。近年来前苏联一些教育革新家提出按照人道主义原则建立“合作教育学”,是值得我们注意的一个动向。

3.教学论的理论体系,由单一模式向多样化模式发展

直到20世纪50年代,教学论的理论体系,基本上是两种模式(亦称“教学论系统”):一种是着眼于系统知识、技能授受的教学论模式;一种是着眼于生活能力培养的教学论模式。传统教学论和实用主义教学论是这种教学论模式的代表。自50年代以来,这两种教学理论体系被冲破,出现了教学理论体系的多样化,如着眼于信息处理的教学模式论,着眼于人际关系的教学模式论,着眼于人格发展的教学模式论,着眼于行为控制的教学模式论,等等,实际上都是教学理论体系。这是与当代科学技术的发展和对人才的多方面需要相适应的。因而教学论发展的这种趋势还会继续下去。作为普通教学论的理论体系不再着眼于某一种教学模式论的探讨,而着眼于各种教学模式论的更高一层的建构,看来是其必然趋势。

4.教学论对其他科学的利用,由哲学、心理学向多种现代科学扩展

教学论的发展初期主要是以哲学认识论作为方法论基础,其后心理学被运用于教学论的研究。到了当代,除了哲学和心理学继续被广泛地利用外,一大批关于人的科学和科学方法也被迅速引进教学论,如人体科学、脑科学、思维科学、语言学、行为科学、医学以及信息论、控制论、系统论,等等。由于教学论对众多学科利用,带来了教学论中一系列观念的更新。当代教学论领域中众多流派的出现与教学论对众多科学的利用有着直接的联系,上面所列举的东西方各种教学论流派,基本上都是由有关科学派生出来的。当代美国著名的心理学家和教学论学者布鲁纳提出,要建立“成长科学”(Growth Sciences),凡是用于帮助实在的人类成长,充分地以热情、技能、知识和旨趣去充实人类,使之成为富有权威的探索领域,都属于“成长科学”范围。教学论要对人类的教和学的活动进行多方位、多角度、多层次的考察和指导,客观上也要求同其他科学有机地结合起来。教学论与其他科学的结合或联姻,有可能将成为布鲁纳所期望的“成长科学”。

5.教学论的研究方法,由以总结教学经验为主向以教学实验为主转变

任何认识过程,其中包括对教学活动和事实的认识过程的结构,都包括有两种水平的研究——经验水平和理论水平。对教学活动和事实的经验水平的认识,意味着对在研究过程中所得到的教学事实,进行积累、挑选、对比、思想上分析综合及数量和质量上的加工整理。在这种水平上,通常是采用观察、询问以及对教与学活动结果和教学文件进行研究。所有这些都属于对教学实际经验的总结。传统教学论的研究方法主要是这种方法。这种方法在今天仍然是需要

的。不过用这种方法所获得的认识,只是经验水平的认识。要把经验水平的认识上升到理论水平的认识,取得普遍性认识,即对教学规律和本质的认识,只有采用教学实验才可能。当代教学论上的一些突破性的进展,基本上都是通过实验获得的。赞科夫的《教学与发展》,布鲁纳的《教育过程》,都是在大量实验基础上写成的。因此,教学论的研究方法,从以总结教学经验为主向以教学实验为主转变,是当代教学论发展的一个必然趋势。

第二节 体育教学论及其发展

一、体育教学论概述

体育教学论是教育科学中的分科教学论之一,它以学校体育教学这一特定的教育活动为研究对象,其目的在于揭示学校体育教学的规律,探讨和阐明体育教学的本质、过程、原则、内容、方法和组织,以指导体育教学实践和提高体育教学质量。

体育教学论亦称体育教学法,它是从普通教学论中分化出来的。丹麦政府于1809年规定中等学校设置体操学科,以后逐渐被各国定为中小学必修课程。我国于1904年开始实行新学制,也把体操列为学校正式课程(1922年改称“体育”)。随着体育分科教学的出现,出现了体育教学法。最早提出体育教学法的是瑞典体育教师W·斯卡斯特罗姆,他于1914年出版了《体育教学法》。我国实行新学制后,在师范院校的体育系、科中开设了体育教学法课程。当时体育教学法课程的内容大多选用美、英等国的教材,以杜威的实用主义教育学思想和桑代克的教育心理学为依据,论述体育教学的目的、学习过程和学习规律、教学安排顺序,以及各项体育教材的特点和教学方法等。

新中国成立后,学校体育成为教育的一个重要组成部分,体育教学被看做是实现教育目的任务的基本途径之一,对体育教学法的研究受到了重视。自1954年起,在体育院校和师范院校体育系科中,体育教学法便作为《体育理论》课程的内容之一。为适应和改进中等学校体育教学的需要,在师范院校体育系、科中,开设了《中学体育教材教法》课程,着重探讨体育教学的任务、体育教学过程的特点、体育教学原则、体育教学的内容、体育教学方法和组织形式,以及体育教学工作计划和考核。这对提高体育教师的教学素养和对体育教学实践的指导起着重要作用。近年来,随着教育科学研究和学校体育理论研究的广泛开展,又出版了一批以论述体育教学法为主的学校体育理论著作。这些著作总结和概括了我国学校体育教学的实践经验和研究成果,为建立具有中国特色的体育教学论提供了条件。

体育教学论研究的对象是体育教学。体育教学与其他各科教学一样具有共同性,都是一种有目的、有计划、有组织地对学生传授知识和技能,发展智力和体力,培养品德和形成个性的教育过程。但又有其特殊性,它是实现学校体育目的任务的基本途径。学校体育的目的在于使学生掌握体育的基本知识和技能,养成参与体育锻炼的习惯,有效地增强体质,提高健康水平,促进德、智、体全面发展。学校体育的基本任务是:①全面锻炼学生的身体,促进素质和人体的基本活动能力,提高身体对自然环境、现代生产劳动、国防建设以及生活、学习、工作的适应能力和抵抗疾病的能力。②使学生掌握体育的基本知识、技术和技能,学会科学锻炼身体的方法,养成良好的生活、锻炼和卫生习惯,并使他们逐步提高运动技术水平。③通过体育教学活动向学生进行思想品德教育,不断提高他们为建设祖国和保卫祖国而锻炼身体的自觉性,培养他们的集体主义、爱国主义、自觉遵守纪律、勇敢、坚毅等道德品质。今天,体育教学已不限于学校体