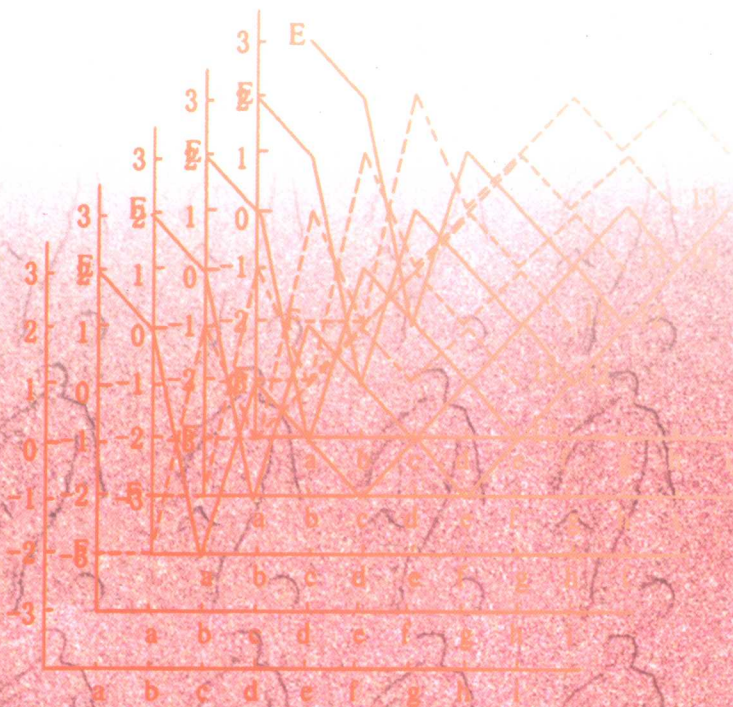


21世纪 体育教育丛书

体育教学论

主编 夏思永



西南师范大学出版社

☆ 21 世纪 体育教育丛书

体 育 教 学 论

主 编 夏思永

副主编 贺 毅 张 新 龚 坚

张 翔 康 炎 杨景罡

西南师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

体育教学论/夏思永主编. —重庆:
西南师范大学出版社, 2002. 12
ISBN 7-5621-2794-8

I. 体... II. 夏... III. 体育-教学研究
IV. G807.01

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 106231 号

体 育 教 学 论

主 编:夏思永

责任编辑:杨景罡

封面设计:王正端

出版发行:西南师范大学出版社

经 销:新华书店

印 刷:重庆升光电力印务有限公司

开 本:850×1168 1/32

印 张:7

字 数:176 千

版 次:2003 年 1 月第 1 版

印 次:2003 年 1 月第 1 次印刷

印 数:1~5000

书 号:ISBN 7-5621-2794-8/G·1688

定价:15.00 元

前 言

人类社会已迈入 21 世纪,也正值我国社会将发生巨大而深刻转变的历史时期,学校体育也面临新的发展机遇和挑战,即学校体育如何深化改革,教学方法和手段如何适应素质教育的需要,这种机遇和挑战给所有的学校体育理论工作者都提出了应当思考和解答的课题。

《体育教学论》是一门对体育专业本科生、研究生都十分重要的专业基础课程。目前,我们仍然在沿用 20 世纪 80 年代的教本。纵有新的相关论著相继面世,也存在较大的局限性。

本书编者在教学和研究的过程中广泛收集资料,并积累了大量的教学经验,现编辑出版这本教材,以期能为今后《体育教学论》的教学和研究尽绵薄之力。鉴于编著者的学术水平所限,编著的愿望与实际效果可能存在一定的差

距,恳请各位学者和读者提出宝贵意见。

该书由夏思永、贺毅、张新、龚坚、唐炎、杨景罡、刘国华、朱维娜、何强、杨斌、黄晓灵、张翔、许弟群、肖旭、江英俊、邓佑南、吴红予、郭广等编写。夏思永担任全书的统稿工作。



目 录

11	第一章 教学论概述
1	第一节 教学论的产生与发展
6	第二节 教学论的研究对象
10	第三节 教学论的学科性质
12	第四节 国外教学论的发展
26	第五节 我国教学理论的发展
35	第二章 体育教学论与其他学科的关系
35	第一节 体育教学论概述
38	第二节 体育教学论与哲学
39	第三节 体育教学论与教育学
41	第四节 体育教学论与解剖生理学
43	第五节 体育教学论与心理学
46	第六节 体育教学论与信息技术

0123456789A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z



48	第三章 体育教学目标过程
48	第一节 体育教学特点和目标
55	第二节 体育教学过程
65	第四章 体育教学系统
65	第一节 体育教学系统概述
70	第二节 体育教师
77	第三节 学 生
83	第五章 体育课
83	第一节 体育课及其特点
86	第二节 体育课的类型和结构
89	第三节 体育课的负荷
100	第四节 体育课的密度



107

第六章 体育教学过程及原则

107

第一节 教学过程及其本质

110

第二节 体育教学过程

118

第三节 体育教学原则

133

第七章 体育学习

133

第一节 体育学习概述

137

第二节 体育技能的学习

141

第三节 体育能力学习

144

第四节 体育学习的内部动力系统

150

第八章 体育教学方法与手段

150

第一节 教学方法概述

153

第二节 体育教学方法



U
K
S
6
N
0
2
7
6
0
F
0
8
7
6
0
0

164	第三节 体育教学手段
168	第九章 体育教学评价
168	第一节 教学检查与评价概述
173	第二节 体育教学评价的种类
178	第三节 体育课的评价
191	第十章 体育教学艺术与风格
191	第一节 教学艺术概述
196	第二节 体育教学艺术
214	第三节 体育教学风格

第一章

教学论概述

第一节 教学论的产生与发展

一、教学论的产生

教学论,目前已经发展成为教育科学的一个重要分支,成为相对独立的一门学科。如同教育学的其他理论一样,它是随着学校的产生而产生,发展而发展的。学校教学实践为教学论提供了认识和研究对象,教学论反过来又指导和促进学校教学实践的发展。

回顾教学论的形成历史,人类对教学这一客观事物的研究和探讨经历了一个极其漫长的历史过程,认识日益完善和不断深化,逐步建立起比较系统的教学理论。

远在我国古代,教学这一社会现象就引起了当时的教育思想家 and 实践家的注意,他们对教学问题的研究,往往和哲学、政治、伦理学的探索融合在一起。两千多年前先秦诸子的著作中,无一不闪烁着关于教学问题的精辟见解。春秋战国时代的伟大教育家孔子就最早提出“有教无类”、“因材施教”的重要思想。主张教学要学思结合、温故知新、学行一致,提供让学生“多识”、“博闻”、“广



见”。他还十分重视培养学生兴趣爱好对学习的重要作用,指出“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”。相传曾子的弟子子思所作的《中庸》里,将孔子关于教学的见解,概括为“博学、审问、慎思、明辨和笃行”的规律性要求。与孔子同时代的墨子强调立志是学习的成功之本,说“志不疆者智不达”,还指出“染于苍则苍,染于黄则黄”,说明慎选环境对学习的重要影响。战国时期的孟子和荀子,作为儒家学派的继承人,从各自的政治思想出发,都继承了孔子的教学思想,不仅强调学习对人的重要意义,而且指出“专心致志”是学习成功的首要条件。荀子更要求人们的学习上要“锲而不舍”,持之以恒,极力提倡“闻、见、知、行”的苦学精神。

自秦以后,历代著名学者在他们从教治学的实践中,都研究探讨过关于教学、读书的问题,总结了宝贵经验。其中突出的有汉代的董仲舒、唐代的韩愈、宋代的朱熹等。特别是南宋时的朱熹(公元1130~1200),不仅集两宋理学之大成,建立了完整的客观唯心主义理学体系,而且由于他一生从事教学,有着丰富的实践经验,因而更系统、更深刻地总结出为教、治学、读书的规律。他说:“为学之道,莫先于穷理;穷理之要,必在于读书;读书之法,莫贵于循序而致精;而致精之本,则又在于居敬持志。”提出了“学贵质疑”、“熟读精思”的正确见解。

上述情况表明,我国是世界上最早研究教学理论的国家。特别应该指出的是,我国古代对教学理论的研究,是把教学当作由“教”和“学”两个方面紧密联系在一起的一事物去探讨的,即既研究教,又研究学,研究教和学的相互影响关系。例如,在我国古代教学理论的珍贵遗产《学记》中,就明确提出教学相长的命题,既总结了教的经验:“君子之教,喻也”,“导而弗牵,强而弗抑,开而弗达”,“长善救失”,概括出“教之所由兴,教之所由废”的不同方面;又总结了学的体会:“君子之于学也,藏焉修焉,息焉游焉”,“安其学而亲其师,乐其友而信其道”,无兴趣学习不能获得好效果的原



因是“或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止”。与西方的教学理论侧重研究教，忽视研究学有着明显的区别。不过由于种种历史原因，我国古代并未形成完整、独立、系统、科学的教学理论体系。

教学论作为一门重要学科，产生于17世纪。首先使用“教学论”一词的是德国的进步教育家拉特克(1517~1635)和捷克教育家夸美纽斯(1592~1670)。其语源出于希腊语的“δραστω”，是指“教”的意思。

教学理论成为专门的学科，产生于17世纪不是偶然的。随着人类社会进入近代时期，先进科学技术的出现，促进社会生产力飞跃发展，提出了扩大教学规模，提高教学质量的要求。因此，如何提高“教”的艺术，从而提高教学效果，就成为当时提出的一个十分重要的研究课题。在这种历史背景下，以研究“教”为中心的西方教学论便应运而生。1613年拉特克提出教的技巧应列为成功教学的基本要求。

为这门学科举行奠基礼的则是夸美纽斯，他于1632年写成《大教学论》一书，1657年用拉丁文发表。据此，17世纪被称为教学论的世纪。在这本书中，他系统地论述了有关现代教学的原理和原则，提出了许多颇具卓见的观点。大胆地把有关自然和科学的科学知识列入教学内容，要求“教会学生识别一切存在和发生着的主要事物的基础、特性和目的”，使学生掌握“包罗万象的科学大全”，探讨了“把一切事物教给每个人的全部技巧”。从感觉论的哲学基础出发，大力倡导教学的直观性原则，主张尽可能通过对周围事物的观察使学生获得知识。反对中世纪的宗教教条式的教学，要求不仅要教会学生理解事物，而且要教会学生行动，把实际操作放在重要地位。他还反对用野蛮的体罚强迫学生学习，主张激发学生的学习兴趣等等。所有这些进步的教学思想，在欧洲以至世界都产生了重要影响。



二、教学论的发展

夸美纽斯之后,法国的卢梭(1712~1778)和瑞士的裴斯塔洛齐(1746~1827)等都对近代教学理论作出过贡献。继后,其大成者是19世纪初期的德国教育家赫尔巴特(1776~1841)。赫尔巴特认为人的一切心理活动都是观念的运动。据此,他将教学过程划分为两个基本环节,即深入学习环节(认识个别事物的现象)和理解思考环节(联系各个个别要素形成统一观念)。这两个环节在静态、动态中都发生作用,因而又可分为四个阶段,即明了(明了各种知识)、联想(联系新旧观念,消化已经熟记的知识)、系统(理解知识的本质,整理成系统,扩大知识的总量)、方法(进行练习,独立思考,获得系统思考的技巧)。赫尔巴特认为一切教学活动都要按这四个阶段有程序地进行,从一个阶段过渡到另一个阶段,不能逾越。而其继承者更将“明了”阶段,分为“预备”(引起兴趣)、“提示”(介绍新知),从而构成了赫尔巴特学派的五段教学程序的固定模式。这就将教学过程程式化,产生了教学上的形式主义。赫尔巴特的教学理论,被称为传统教学论,是自夸美纽斯之后在欧美流传广泛的理论。

如前所述,由夸美纽斯、赫尔巴特建立的以课堂教学为中心的近代教学理论体系,强调教学应以教师为主,侧重研究教师“教”的艺术,很少去探讨学生“学”的规律。对于这一点,赫尔巴特直言不讳。他说:“在教育的其他任何职能中,学生是直接在教师的心目中……学生对教师必须保持一种被动状态。”“按照方法培养心智的艰巨任务,从总体上讲应留给教师。”此后,教学论的研究受其影响,虽然有时也曾提出“学”的命题,探讨学生的学习过程,但多半还是从“教”出发,为“教”而研究“学”,“学”是为“教”服务的。这就是传统教学论形成以教为重心结构模式的原因。

应当指出研究“教”为重心的传统教学论,虽然存在着许多弊



端,但对适应近代社会发展要求,推动人类教育事业发展起了积极作用。夸美纽斯、赫尔巴特等西方著名教育家,对教学论的建立和发展,作出了卓越贡献。他们研究探索“教”的艺术,不仅是完全必要的,而且取得了巨大成就,丰富了人类教育理论的宝库。时至今日,我们还不能说“教”的艺术已经尽善尽美。这里不仅存在着实践问题,而且随着生产力和科学技术的发展,关于“教”的理论的新探讨,仍然是教育家们面临的重要研究课题,需要继续给予充分注意。与此同时,也应该指出传统教学论注重研究“教”,忽视研究“学”,给提高教学效果,带来了许多不利影响。比如,教学中只重传授知识,忽视智力发展,使学生处于被动状态;只重统一要求,忽视因材施教,抹杀了学生的个别差异;只重课堂教学,忽视课外活动,不能充分发挥学生的个性特长,等等。

19世纪末20世纪初,资本主义在经济上的垄断代替了自由竞争。适应变化了的经济政治形势,出现了种种“新”的教学理论;传统教学论只研究“教”,少研究“学”的缺陷,正好为这些理论的产生提供了可能。在这些“新”的教学理论中,影响最大的是美国的实用主义教学论。

实用主义教学论的创始人是美国现代资产阶级教育家杜威(1859~1952)。杜威与赫尔巴特学派完全相反,反对以教师作为教学的中心。主张把学生从教师的束缚下完全解放出来,使学生成为教学过程的中心。他说:“我们教育中将引起的改变是重心的转移。儿童是中心,教育的措施便围绕他们而组织起来。”杜威从狭隘的实用主义哲学出发,提出了“教育即生活”、“学校即社会”的口号,主张将适应生活的“有用”知识作为教学的主导因素,让学生“从做中学”,“在自我活动中学”。这就是教学理论中的儿童中心主义。

杜威的实用主义教学论,从总体上说是资本主义发展的时代产物,有着严重的片面性。他将儿童的直接经验强调到高于一切



的程度,完全否定教师在教学中的主导作用,否定系统传授和学习人类积累的科学知识,忽视基本训练,导致学校纪律松弛,教学质量下降,给教育事业造成极大危害,而受害最深的则是这种学说流传最广的美国。

但是,应该同时看到,杜威在宣扬实用主义教学理论时,极力反对传统教学论中的形式主义,要求把研究的重点,由教师转向学生,由“教”转向“学”,强调学生活动和启发学生的主动性和创造性,给实践以必要的重视等等,都有一定的积极意义。它正击中了传统教学论弊端的要害。这也正是儿童中心主义能够风靡一时,对当时和后来的教学论产生较大影响的直接原因。

我国在两千多年的封建社会里,是按照自己的民族文化、教育传统进行教学的。其中有优秀的遗产,也有陈腐的因素。如注入灌输、死记硬背、禁锢思想、扼杀个性、实行体罚等。自20世纪起,进入半殖民地半封建社会,由于受西方的影响,基本上照搬了资本主义的传统教学理论。20世纪30年代,杜威的儿童中心主义教学论,也在我国得到流传,受到推崇。解放后,又机械照搬苏联凯洛夫的教育学。凯洛夫虽然试图用马克思主义教育原理阐述教学问题,但基本上没有跳出传统教学论的限阈。

长期的实践证明,传统教学论重“教”不重“学”,以及据此而形成的教学制度、教学形式、教学方法等,远远不能适应新时代发展的要求。因此,当代国外的一些心理学家、教育学家掀起了探讨教学论的新热潮,提出了许多新的教学思想。

第二节 教学论的研究对象

一、教学论研究对象剖析

任何一门科学,首先要明确它所要研究的对象,科学研究的区



分根据就是科学对象所具有的特殊矛盾性。因此,对某一领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成了这一门科学的研究对象。

教学论所要研究的客体是教学,但不能笼统地认为教学就是教学论所要研究的对象。客体是研究者的活动所针对的实际领域,是在进入主体的认识和范围之中的客观存在,但客体还不等于研究对象本身,只有当主体与客体发生相互作用时,才可能使客体进一步向研究对象转化。因此,研究对象是主体和客体之间的中间环节。教学论研究所面临的客体是广泛而复杂的,这是由于教学浓缩了人类一般社会活动的各个重要方面。因此教学可以是很多学科共同研究的客体,例如:教学控制论运用活动理论,把教学看成是施控系统 and 受控系统之间的信息传递、接受、贮存、提取等反馈、耦合的过程。教育社会学则把教学看成是在师生交往前提下个体实现社会化的一个重要途径。其他如教学心理学、各科教学法等,也都要以教学为其研究的客体。但不能说教学就是这些学科所共同研究的对象,因为它们都要分别从这个客体中去选择自己所要研究的本门学科的特点,并从研究的需要出发去确定这一客体的某些方面或要素作为自己的研究对象。只有当主体对客体作出某种认识上的选择和取舍时,研究的客体才能转化为研究的对象。所以说,把教学论研究的对象笼统归结为教学是不合适的。

教学论研究的对象也不能等同于教学论研究的范围,虽然他们之间的关系十分密切,但教学论研究的范围是指教学论要研究哪些方面的内容。例如:教学的目的、内容、规律、组织和方法等,无疑所有这些方面教学论都要研究。但教学是一种复杂的、多变的领域,在这些广泛而复杂的领域中究竟哪些才是教学论的研究对象?却是一个需要认真探讨的问题。



二、教学论研究对象的方法论依据

关于教学论研究对象,国内、外许多学者都提出了各种不同的见解:

美国布鲁纳在《论教学的若干原则》一文中指出:“教学论阐明有关最有效地获得知识与技能之方法的规则,”“教学论关注的是怎样最好地学会人们想教的东西,它所关注的是促进学习而不是描述学习。”

日本大河内一男等著《教育学的理论问题》一书中指出:“教学论是研究最优教学法的科学。”

前南斯拉夫弗·鲍良克著的《教学论》中指出:“教学论是研究教养的一般规律。”“揭示教养的规律就是确定在获得教养过程中各种因素的确定的因果联系和关系。”

前苏联教育理论界对这个问题的理解也是各种各样的:一些学者认为教学论是研究学生掌握教材的过程,因此,教学论的主要关系应该是学生和教材之间的认识关系;另一些学者则认为教学论的主要关系是教师活动(教)同学生活动(学)之间的关系,因此教学论研究的对象是教和学的联系、相互作用及其统一。

我国国内一些教育理论工作者在这个问题上也有种种不同的见解,有的认为教学论是“研究教学过程的规律及其应用的科学”,有的认为教学论“要坚持研究教学的客观规律”。还可以列举出不少不同提法。

从国内、外教育理论工作者的种种见解中可以归结为四种不同的观点:一种观点认为它的研究对象是教学法原理;第二种观点认为它的研究对象是教养的一般规律或者是教学的一般规律;第三种观点认为它研究的对象是教学的理论原理和方法原理,或者说是教学的一般规律及其应用;第四种观点则认为它的研究对象应是教学中的主要关系。尽管对教学论研究的对象有各种不同的