



体育教师教育课程改革系列教材

体育与健康课程标准 与教材分析

主编 宋旭 谭华 李涛



WUHAN UNIVERSITY PRESS
武汉大学出版社



体育教师教育课程改革系列教材

体育与健康课程标准 与教材分析

主 编 宋 旭 谭 华 李 涛
副主编 曹 焱 李晓静 章 翔



WUHAN UNIVERSITY PRESS
武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

体育与健康课程标准与教材分析/宋旭,谭华,李涛主编.—武汉:武汉大学出版社,2014.4

体育教师教育课程改革系列教材

ISBN 978-7-307-12865-1

I.体… II.①宋… ②谭… ③李… III.①体育课—课程标准—中小学 ②健康教育—课程标准—中小学 ③体育课—教材—分析—中小学 ④健康教育—教材—分析—中小学 IV.G633.962

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 034064 号

责任编辑:唐 伟 责任校对:汪欣怡 版式设计:马 佳

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷:湖北金海印务有限公司

开本: 720×1000 1/16 印张:9.25 字数:181 千字 插页:1

版次:2014 年 4 月第 1 版 2014 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-12865-1 定价:20.00 元

版权所有,不得翻印;凡购我社的图书,如有质量问题,请与当地图书销售部门联系调换。

编写委员会

主 任：吴先良

副主任：谭 华 宋 旭

委 员：（按姓氏笔画排序）

李 涛	鲁 琦	章 翔	钱 雯	李晓静	席 莉
王 强	汪 辉	曹 垚	陈 秀	胡 密	游永豪
唐 洁	钱立青	陈明生	胡 昂	操申斌	傅 玲
张纪胜	瞿福焕	石冰冰	杜 泉	项宏宇	施礼亮



前言

为贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》，深化教师教育改革，全面提高教师培养质量，建设高素质专业化教师队伍，2011年教育部颁布《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》和《教师教育课程标准(试行)》(以下简称《意见》和《标准》)，提出了“创新教师教育课程理念”、“优化教师教育课程结构”、“改革课程教学内容”、“建设高水平师资队伍”等方面的指导意见，教师教育课程改革成为新时期中小学教师培养质量的关键。

《标准》明确了教师的专业素养是教师的立身之本，确立了“育人为本”、“实践取向”和“终身学习”三位一体的教师教育课程目标和课程结构。《标准》新设了有效教学、学科课程标准与教材研究、学科教学设计等学科教学课程，增加了教育研究方法、教师专业发展等新课程体系。新的课程设置充分体现出教师教育课程的专业化、职业化、实践化特点，将有力推进我国教师教育课程改革，提升教师的培养质量。

为适应教师教育课程改革，推进体育学科教育课程建设，满足教学需求，根据《标准》建议模块中的重要专业课程，结合体育学科特点，我们组织相关专家，设计和编写了《体育与健康课程标准与教材分析》、《中小学体育教学设计》、《中小学体育教学评价》、《中小学体育教师专业发展》、《中小学体育教学研究》、《中小学体育教学技能训练理论与方法》等体育教师教育类系列教材。

《体育与健康课程标准与教材分析》作为系列教材之一，可以说是其他课程的前导课程，具有重要的引领作用。本教材由两大部分组成：第一部分是体育与健康课程标准进行解读，包括体育与健康课程历史演变与思想发展，体育与健康课程标准制定的背景、理念、思

路，课程标准内容的阐释，校本课程编制与实施以及校本课程资源开发与利用等；第二部分是对体育与健康课程的教材分析，包括体育与健康教材分析的基本原理、方法和教材分析案例。

《体育与健康课程标准与教材分析》可以作为高等师范院校体育教育专业本科生和研究生教材，同时也可以作为中小学体育教师进修和教学的参考资料。此外，本书还可供新课程改革培训之用。

这次编写《体育与健康课程标准与教材分析》等体育教师教育类系列教材是一种新尝试，目前可供参考的同类教材较少，可借鉴的经验不多，加之水平有限，错误在所难免，真诚希望广大师生和读者提出宝贵意见，以便在修订过程中加以完善，从而不断提高本教材质量。

编 者

2014年3月9日



目 录

第一章 绪论	1
第一节 课程与体育课程	1
第二节 课程标准与体育与健康课程标准	9
第三节 教材与教材分析概述	13
第四节 体育与健康课程标准与教材分析的学习	15
第二章 体育与健康课程的思想演变	17
第一节 现代体育课程化的演进	17
第二节 国外体育课程发展的主要思想	20
第三节 我国体育教育思想的变革	23
第三章 体育与健康课程标准的制定与设计思路	29
第一节 体育与健康课程标准制定的背景	29
第二节 体育与健康课程基本理念	32
第三节 体育与健康课程设计思路	37
第四章 体育与健康课程的性质与功能	45
第一节 体育与健康课程的性质	45
第二节 体育与健康课程特点与功能	50
第五章 体育与健康课程的目标体系	53
第一节 体育与健康课程目标体系构成	53
第二节 我国现行的体育与健康课程目标	55

第六章 体育与健康校本课程的编制与实施	70
第一节 体育与健康校本课程的编制	70
第二节 课程实施	76
第七章 体育与健康校本课程的资源开发与利用	85
第一节 体育与健康校本课程开发概述	85
第二节 体育与健康校本课程的资源类型	87
第三节 体育与健康校本课程资源的开发与利用	89
第四节 体育与健康校本课程资源开发和利用的原则	95
第八章 体育与健康课程教材分析	99
第一节 体育与健康课程教材和教学内容	99
第二节 体育与健康教材分析	100
第九章 体育与健康课程教材选编与案例分析	108
第一节 体育与健康课程教材内容的层次类型	108
第二节 不同层次的教材分析	109
参考文献	132



第一章 绪 论

体育与健康课程标准与教材分析是课程论与体育学科的结合，是课程论在体育与健康教学中的具体体现。体育与健康课程是中小学课程体系的有机组成部分，在体育与健康课程的教育教学过程中涉及体育与健康知识、技能、能力、态度及情感等方面的系列教育教学要素，解决和把握好“为什么教”、“教什么”、“如何教”的理论问题，已成为体育教师有效实现体育教育教学目标的关键。本书正是从课程理论的视角审视中小学体育与健康教学中涉及的课程设置、课程标准、课程资源开发、教材、教材分析等一系列问题。

第一节 课程与体育课程

一、课程概述

(一) 课程概念

课程是一个使用非常广泛但内涵又极其复杂和多样化的教育学概念。西方的课程(curriculum)源于拉丁文 currere，即 race course，意为“跑道”或“民族经验”，即将民族先辈的经验，选择后传给下一代，使其通过学习达到一定的社会要求。在教育中，其原初含义主要是指对学科内容学习的进程，因而课程有时又称为“学程”。在我国，“课程”一词最早见于唐宋期间，孔颖达在《五经正义》里为“奕奕寝庙，君子作之”句注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”这里课程的含义是“伟业”。^① 朱熹在《朱子全书·论学》中也有“宽着期

^① 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.

限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等句。这里课程含有学习的范围、进程、计划的程式之义。^①有学者认为,我国古代的“课程”,实际上是“学程”,只是教学内容的规范,而没有教法的规定。近代对课程的理解,则与“教程”的含义接近,注重的是教学的范围与进程,而且这种范围与进程的规定,又是按照学科的逻辑体系展开的。

到了近现代,人们对课程的理解更为多样化。国内对课程概念有代表性的表述有:课程是教学内容及其进程的总和;^②按照一般理解,课程一词指的是学校的教学内容。^③我国著名课程论与教学论专家施良方将课程的定义分为六种类型:^④课程即教学科目;课程即有计划的教学活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即文化再生产;课程即社会改造的过程。

我国台湾学者黄政杰综合各种课程定义,将其归结为四种类型:

(1)课程是学科(内容)、教材。以课程为学科和教材定义是最传统的课程定义,可以指一个科目或所有科目,如“数学课程”、“高中课程”等。在这种课程定义的指引下,课程发展或开发的主要工作是各种科目的罗列、教材的编制与审定、教科书的撰写以及其他教学材料的生产;课程的价值取向是以知识为中心,教师最关心的是知识的传授和学生对知识的掌握;课程的编制、开发工作主要由学科专家负责,教师只是一系列课程材料的使用者和执行者。

(2)课程是经验。持这一观点的学者所关心的是学校或教室内实际发生了什么,重视师生间的交互作用所产生的结果,关注的焦点由“教”转向了“学”。课程不再是高高在上、遥不可及的,每个学生都有自己独特的课程,教师也不再是被动接纳的容器,而是拥有创造自由和空间的课程发展者。课程的评价也不再是固守事先规定的文件课程,而是充分考虑实际发生的课程和学生多方面的体验与收获。

(3)课程是目标。泰勒认为课程研究主要应该解决这样四个问题:一是学校应该达到哪些教育目标。二是提供哪些教育经验才能实现这些目标。三是怎样才能有效地组织这些教育经验。四是怎样才能确定这些目标正在得到实现。持这种观点的人认为课程是预期的,课程要对教学具有指导作用,因此课程目标要事先设计,课程编制人员的根本任务在于发现、选择和组织课程目标,至于课堂上各种活动和材料的选择与安排作为达成目标的手段,是教学的任务,当然教学必须依照课程的导引而展开。

(4)课程是计划。这种课程主张严格区分课程与教学这两个概念,区分的标准

① 陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989.

② 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,2000.

③ 陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989.

④ 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2000.

是执行与否。而且课程计划包含了多种因素,如目标、内容、活动、评价等,更全面地体现了课程的面貌。

上述课程定义是人们从不同角度看待课程的结果,每个人选择的角度不同,课程的含义也就不同。我们认为课程可分为狭义和广义两个方面:狭义的课程是指教学内容,主要体现在教科书、课程(教学)计划和课程标准(教学大纲)中;广义的课程指的是学生在学校中获得的经验,包括学科设置、教学活动、教学进程、课外活动及学校的环境气氛等。也就是说,广义的课程不仅包括课程表所规定的显性学习内容,也包括学生的课外活动以及学校中潜在的各种文化教育因素;它不仅指书本知识,也包括学生个人所获得的感性知识,个人经过系统的整理、由实践反复检验的科学知识和个人的经历产生的情感体验。可以说,广义课程的内容是更广泛的,更有助于我们认识课程的内容,也体现了人们对课程理解的深入。

(二) 课程的本质

依照对课程定义的理解,主要有三种有代表性的课程本质观(见图 1-1)。

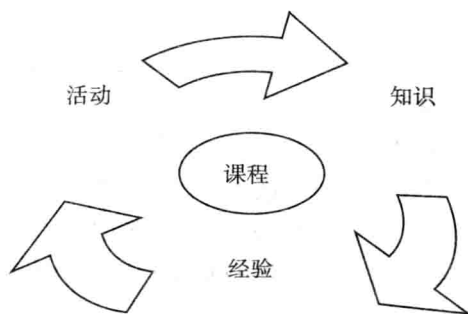


图 1-1 三种课程本质观的关系图

1. 课程是知识

这是一种产生比较早、影响相当深远的观点。从斯宾塞提出“什么知识最有价值”开始,这种观点对西方的课程影响是很大的。在国内,这种课程观依然具有代表性和广泛性,主要表现是学科课程及相应的理论。这种观点的基本思想是:学校开设的每门课程都是从相应的科学中精心选择的,按照学习者的认识水平加以编排。作为知识的课程通常表现为课程(教学)计划、课程标准(教学大纲)、教科书等看得见、摸得到的东西。

当课程被认为是知识并付诸实施时,一般的特点在于:

- (1) 课程体系是以科学逻辑组织的;
- (2) 课程是社会选择和社会意志的体现;
- (3) 课程是既定的、先验的、静态的;

(4)课程是外在于学习者的,并且基本上是凌驾于学习者之上的——学习者服从课程,在课程面前是接受者的角色。

就心理学基础而言,这样的课程主要关注并依赖于学习者的认知品质和过程。

2. 课程是经验

课程是知识只强调课程的静态过程,忽视学习者的情感和经验,忽视学习者的积极参与和体验,忽视潜在的课程因素对学习者的影响。所以,只有被学生真正经历、理解和接受了的东西,才称得上课程。当课程被认定为经验时,一般的特点在于:

- (1)课程往往是从学习者的角度出发和设计的;
- (2)课程是与学习者的个人经验相联系、相结合的;
- (3)课程强调学习者作为学习主体的角色。

就心理学基础而言,课程强调和依赖学习者个性的全面参与,如主动性、积极性、选择性、感情、兴趣和态度等心理状态。课程不再外在于学习者,凌驾于学习者之上,而是学习者参与和组织课程。

3. 课程是活动

课程是受教育者各种自主活动的总和。学习者通过与活动对象的相互作用实现自身各方面的发展。这种课程具有以下一些特点:

- (1)强调学习者是课程的主体以及作为主体的能动性;
- (2)强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介实施课程;
- (3)强调活动的完整性,突出课程的综合性和整体性,反对过于详细的分科;
- (4)强调活动是人的心理发生、发展的基础,重视学习活动的水平、结构、方式,特别是学习者与课程各因素的关系。

就心理学基础而言,这种课程强调全面性,即除了认知过程之外,学习者其他的心理成分同样也是实施课程必须考虑的。

(三)课程类型

课程类型是指课程设计的不同种类或方式,是在不同的课程设计思想的指导下产生的。课程设计者的课程观不同,所设计的课程也会有所不同。目前,课程类型名目繁多,包括学科课程、活动课程、实践课程、显性课程、隐性课程、研究型课程等。学科课程包括国家课程、地方课程、校本课程,活动课程包括阳光体育、大型活动、兴趣小组等,实践课程包括社会调查、学生会、团委等学生团体组织的自主活动、综合实践活动,隐性课程包括一切有利于学生发展的资源、环境、学校的文化建设、家校社会一体化等。人们划分课程类别的标准也不尽相同,在此只介绍以下几种划分方法及课程类型。

1. 学科课程与活动课程

学科课程又称科目课程或分科课程,它是根据学校教育目标、教学规律和一定

年龄阶段学生的发展水平,分别从各门学科中选择部分内容,组成各种不同的学科,彼此分离地安排它们的教学顺序、教学时数和期限。学科课程强调各门课程各自的逻辑体系,教学以各自的学科知识为中心分科进行,主张课程要分科设置,分别从相应科学领域中选取知识,根据教育教学需要分科编排课程,进行教学。

活动课程起源于19世纪末20世纪初欧美的“新教育运动”和“进步教育运动”。在活动课程的发展历史中,杜威常被认为是代表人物之一。活动课程与学科课程相对,它是打破学科逻辑组织的界限,以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程,它也常常被称为“儿童中心课程”、“经验课程”等。

学科课程与活动课程是学校教育中的两种基本的课程类型,我们可以把两者看作一种相互补充而非相互替代的关系。学科课程将科学知识系统组织,使教材依一定的逻辑顺序排列,以便学生在学习中可以掌握一定的基础知识、基本技能。但是,由于它分科过细,只关注学科的逻辑体系,容易脱离学生生活实际,不易调动学生学习的积极性。而活动课程则可以在一定程度上补救这一缺失,但同时,活动课程自身往往依学生兴趣、需要而定,缺乏严格的计划,不易使学生系统掌握科学知识。两类课程各具特点,如何处理好两种课程的关系,吸纳各自的优点已成为新时期课程改革需要解决的问题。

2. 核心课程与选修课程

核心课程强调在若干科目中选择若干重要的学科合并起来,构成一个范围广阔的科目,规定为每一学生所必修,同时尽量使其他学科与之配合。因此,核心课程在产生之初,其显著特征就是注重社会需求以及以生活为中心。核心课程除了学科间的综合并构成一个“核心”之外,还有另一显著特征,即这种课程是每个学生都要掌握的,是需要所有学生共同学习的。

选修课程也称外围课程,指核心课程以外的课程。它是为不同的学习对象准备的,不同于照顾大多数学生、面向所有学生的核心课程,而是以学生存在的差异为出发点。它也不像核心课程那样稳定,而是随着环境条件的改变、年代的不同及其他差异而作出相应的变化。核心课程与外围课程的差异,如同一般与特殊、抽象与具体一样,是相辅相成的。

3. 国家课程、地方课程与校本课程

从课程开发的主体来看,可以将课程分为国家课程、地方课程与校本课程。国家课程也称“国家统一课程”,它是自上而下由中央政府负责编制、实施和评价的课程。校本课程是由学校全体教师、部分教师或个别教师编制、实施和评价的课程。地方课程介于国家课程与校本课程之间,指由国家授权,地方根据自身发展需要开发的课程。

就国家课程来说,体现的形式是不一样的。在澳大利亚、美国等国家,国家课

程是由各州政府负责编制、实施和评价的。学校教师在国家课程的编制和评价方面没有或者几乎没有什么发言权或自主权,但他们必须成为国家课程的实施者。在实施国家课程的过程中,学生往往需要参加国家统一考试。

校本课程是相对于国家课程而言的,它是一个比较笼统和宽泛的概念,并不局限于本校教师编制的课程,还包括其他学校教师编制的课程或学校之间教师合作编制的课程,甚至包括某些地区学校教师合作编制的课程。与国家课程相比,在校本课程的开发过程中,课程编制、课程实施和课程评价呈“三位一体”的态势,形成统一的三个阶段,并由教师负责承担。

一般来说,中央集权的国家比较强调课程的统一性,较多地推广国家课程,而地方分权的国家比较强调课程的多样性,较多地推广地方课程、校本课程。现在,越来越多国家的政府已经认识到,虽然国家课程与地方课程、校本课程是不同的课程形式,但它们之间是相辅相成、互为补充的关系。在推广国家课程的同时,允许开发一定比例的地方课程、校本课程。

4. 显性课程与隐性课程

显性课程是在学校情境中以直接、明显的方式呈现的课程,是教育者直接地表现出来的,如课程表中的学科。隐性课程包括除上述课程之外的一切有利于学生发展的资源、环境、学校的文化建设、家校社会一体化等。

研究中有很多类似的名称,如隐蔽课程、潜在课程、非正规课程、未研究的课程、未预期的课程,是指学生在学校情境中无意识地获得经验、价值观、理想等意识形态内容和文化影响,也可以说是学校情境中以间接的内隐方式呈现的课程,具有非预期性、潜在性、多样性、不易觉察性。

隐性课程与显性课程有三个方面的区别:一是在学生学习的结果上,学生在隐性课程中得到的主要是非学术性知识,而在显性课程中获得的主要是学术性知识;二是在计划性上,隐性课程是无计划的学习活动,学生在学习过程中大多是无意中接受隐含于其中的经验的,而显性课程则是有计划、有组织的学习活动,学生有意参与的成分很大;三是在学习环境上,隐性课程是通过学校的自然环境和社会环境进行的,而显性课程则主要是通过课题教学来进行的。

5. 研究型课程

研究型课程按功能可分为基础型课程、拓展性课程和研究型(探究型)课程,它具有以下几个特点:

(1)课程目标的开放性。课程目标不仅指向某种知识内容,而且指向各种知识的综合探究过程,指向在这个探究过程中,学生所发展的探究意识、探究精神和探究能力,指向学生对各种知识的综合探究过程的情感体验。并且这些目标指向在不同的课题探究过程中有不同的侧重,除探究能力和探究精神外,学生在探究过程中所达到的知识目标是开放的。

(2)课程内容的综合性、开放性。综合性与开放性是体现课程内容生命力的重要因素。此类课程的内容弹性非常强,在保证一定的学习量的前提下,学习所探究的内容和主题,不同地区、不同学校、不同班级,甚至不同的学习小组,都可以进行不同的选择。

(3)课程组织的合作性、独立性。在实施过程中,教师在组织形式的选择上,应体现出合作性与独立性相结合的特点。学生的探究过程既有个体的活动,也有学习者之间的合作和交流。因此,在课程的组织形式上,既有体现独立性的个体活动的过程,也有体现合作性的小组活动的过程,还有体现集体性的全班交流活动。在某一个课题的探究过程中,这几种形式都会出现。

(4)课程评价的过程性。研究型课程在课程目标和内容上具有开放性的特点,因此,在课程评价中,不适宜运用目标评价,而应该运用过程性的评价方式。这样,研究型课程的评价就具有了过程性的特点。

研究型课程作为一种开放性的课程,为校本课程的开发提供了很好的契机,使校本课程的开发有了一定的载体。学校可以根据“以学习者、以社会发展为中心”的原则,开发适合学校实际教育条件和具体特点的课程。在研究课程中,除课程方面的专家、专门的课程设计者、教育行政部门人员之外,学校和教师也是课程的设计者和开发者,这是研究型课程的一个最典型的特点。

(四)课程在学校教育中的作用

1. 课程体现学校培养学生的蓝图

学校是培养人才的场所,办一所学校首先要有明确的教育目标和培养目标,要规定相应的教学任务。通过制定课程目标,规定课程内容及课程组织结构等,才能真正将学校培养人才的蓝图落到实处。所以,从这个意义上说,课程能体现学校培养人才的蓝图,离开了课程这个中心,谈论学校教育目标和培养目标的实现只不过是空话。

2. 课程是教师教和学生学的主要依据

课程主要体现于课程计划、课程标准和教科书,即使课程的内涵扩大到学生的经验,也仍是以课程内容作为学习的依据。在教学中,教师选择教学内容主要依据课程内容,以一定的目的引导学生,掌握基本知识和内容,并通过个人积极主动地学习和构建知识,促进自己的发展。从教的角度上看,教师备课、进行教学设计、选择教学方法等也必须以课程计划和课程标准为依据来进行,不能脱离这个根本。因此,课程是教师教学的主要依据,是关系到教学质量和教学成败的重要因素。

学生在学校学习的知识,无论是间接的还是直接的,都要通过课程呈现给学生。学生通过对这些知识的学习,掌握基本知识,形成基本能力,在此基础上促进自己的身心发展。在学校中,学生是以课程为基本的学习内容,为自己今后的学习和发展奠定良好的基础。课程是学生获取知识的主要源泉。

3. 合理的课程设置可促进学生的全面发展

在教育中,促进学生的全面发展和培养人的途径是通过教学来实现的。而在教学中,课程又居于核心地位。合理的课程设置对学生的发展具有十分重要的影响。学校通过开设各种类型的课程,一方面为学生的身心发展提供必要的基础知识,形成基本能力,另一方面为他们身心的发展创设一定的条件,让他们主动探索、体验,学会适应社会生活,形成创造能力,促进他们情感、兴趣和爱好的发展。所有这些都与合理的课程设置分不开。

4. 课程是评估教学质量的主要依据和标准

教学质量是教育教学中人们关注的一个焦点。教学质量评估可以多层次、全方位地进行,但最主要的衡量标准是学生的学业成绩,通过对学生学业成绩的考核,可以让学生找出自身的缺陷,确定努力的目标。对教师来说,可以改进自己的教学,促使自己不断地反思,力求取得最佳教学效果。其实,所有这些测验评价指标的建立都是依据课程来进行的,从命题到评分都必须体现该门课程的知识教学目标,全面体现该门课程的知识内容以及这门课程要求达到的能力水平。因此,课程可以说是衡量教学质量的尺度,离开了这个尺度,就无法评定教学质量的优劣。

二、体育课程概述

在全面发展教育的完整体系中,体育是一门特殊类型的学科,体育课程是学校课程的组成部分,它具有与其他学科不同的学科规律和特点。我国从清末 1903 年开始正式在学校设置体育课程,至今已有一百多年的历史。关于体育课程的研究较多,目前国内有关体育课程的定义主要有以下几种:

(1)体育课程是以发展学生体能、增进学生身心健康为主的一种特殊的教育性课程,它与德育课程、智育课程、美育课程、劳动教育课程相配合,共同促进学生身心全面发展,是整个学校教育的一个方面的课程。^①

(2)体育课程是指为实现学校体育目标而规定的体育内容及其结构、程度和进程。它包括体育课程目标、体育课程内容、体育课时分配、课外体育锻炼等。体育课程不是一门学科的课程,而是全面发展教育的一个方面的课程^②。

(3)体育课程是纳入学校教学计划的体育方面的有目的、有计划、有组织的活动。^③

(4)体育课程是指为实现学校的教育目标,配合德、智、体、美全面教育,并

① 吴志超,刘绍曾,曲宗湖.现代教学论与体育教学[M].北京:人民体育出版社,1993.

② 杨文轩,陈琦.体育原理导论[M].北京:北京体育大学出版社,1996.

③ 于小霞.学校体育教育手册(上)[M].天津:天津人民出版社,1998.

以发展学生体能、增进学生身心健康为主的特殊课程。^①

(5) 体育课程是指在学校指导下, 为了使學生能在身体、运动认知、运动技能、情感与社会方面和谐发展的有计划、有组织的活动。^②

上述几种体育课程的定义, 一方面将体育课程定位在全面发展的教育课程, 是提高学生体育素养的重要课程。另一方面, 把体育课程定位在学科层面上, 是学校教育课程中的一门特殊课程。

三、体育与健康课程

体育与健康课程是学校课程的重要组成部分。体育与健康课程是“以身体练习为主要手段, 以学习体育与健康知识、技能和方法为主要内容, 以增进学生健康、培养学生终身体育意识和能力为主要目标的课程”。^③《义务教育体育与健康课程标准(2011年版)》是国家教育主管部门制定与颁发的关于学生在体育与健康素养方面所应达到水平的基本文件, 它体现了国家对不同学段学生在体育与健康知识、身体健康、运动技能、心理健康及社会适应能力等方面的基本要求, 对原有的体育课程进行深化改革, 突出健康目标。它是学校课程体系的重要组成部分, 是实施素质教育和培养德智体美全面发展人才必不可少的重要保障。

第二节 课程标准与体育与健康课程标准

一、课程标准

课程标准是指在一定课程理论指导下, 依据培养目标和课程方案以纲要形式编制的关于教学科目内容、教学实施建议以及课程资源开发等方面的指导性文件。^④“课程标准”在我国并不是一个新词, 最早可以追溯到清朝末年, 在清政府颁布的各级学堂章程中, 就有《功课教法》或《学科程度及编制》的章节, 这是课程标准的雏形。明确以“课程标准”作为教育指导性文件的是1912年南京临时政府教育部颁布的《普通教育暂行课程标准》,^⑤此后, “课程标准”一词沿用了40年。中华人民共和国成立初期曾公布了小学各科和中学个别科目的课程标准(草案)等。直到1952年, 在前苏联教育理论的影响下, 才用“教学大纲”取代了原来的“课程标

① 邹继豪. 面向21世纪的中国学校体育[M]. 大连: 大连理工大学出版社, 2000.

② 毛振明, 赵立, 潘绍伟. 学校体育学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001.

③ 中华人民共和国教育部. 义务教育体育与健康课程标准(2011年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.

④ 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 132-133.

⑤ 顾明远. 教育大辞典(第一卷)[M]. 北京: 上海教育出版社, 1990: 80.