

人 民 体 育 出 版 社

体育 课程 新论

庞元宁 著
何建文

序

在我国，体育课程理论的提出由来已久，1993年，在我和吴志超、刘绍曾同志合作撰写的《现代教育论与体育教学》一书中，便从国内外课程理论发展状况的视角，对体育课程的宏观概念问题进行了研讨。但鉴于当时国内外教育理论界中课程论虽已从教学论分离出，但在认识上尚处于各种观点相互碰撞时期，其理论体系还不完善。而体育课程理论则仍属于体育教学论中的重要分支，有关系统研究基本上未能涉及。但值得欣慰的是，近年来，“以人为本”的教育思想的发展，大大促进了现代课程理论的迅速完善，继而为当前学校体育课程的深入改革提供了理论“平台”，站在这个“平台”上审视学校体育教育的动态进程，不仅拓宽了我们的认识视野，同时也更有利于我们从教育的主体——学生，和教育的目标指向——社会这两大主题出发，在更深的层面和更广阔的教育领域探求体育课程理论体系及其发展规律，体育课程理论也就冲破体育教学理论圈脱颖而出，引起学校体育界的普遍关注。

在学校，体育课程是以身体活动、智力活动和精神活动相结合的形式为基本手段的一种不同于其他门类课程的教育过程，其目标往往需要通过教（即教师的教）、导（即学校的教育大环境影响下教师具体地指导与引导）、学（即学生在课堂上的学习）、练（即学生在课上和课外的身体练习）、训（即学

生参加具有单一目标指向的,如包括具有健康、单项运动或能力发展特征的训练活动)等动态的和综合的教与学的手段才能得以显现,而每一种不同的教、学手段又都有其各自的系统性、规律性和动态性。也就是说,鉴于体育课程教育规律的特殊性,无论我们用教育学,还是用体育的一般原理来审视其内在规律时,都不难发现许多目前尚不能充分认识的问题。

《体育课程新论》一书,从酝酿到完稿,历时四年时间,作者在多年体育教学实践的基础上,进行了大量的调查与研究工作,着重从体育课程的展开空间和学生的体育学习规律等方面进行了较为深入的思考。就现代体育教育理论的发展而言,虽然我们至今尚不能完整地建立起体育课程的理论体系,但如果按照“新课标”对现代体育教育改革提出的新的任务与要求,在“素质教育”与“健康第一”指导思想下,如何贯彻并展开主体、合作、选择、快乐、成功和探究教学等不同的新型教育理念?从课程理论的视角观之,当我们沿着“社会、教育、学生、学科”这一入视程式去思考时,就不难发现,只有当我们了解学生需要“学什么”、“怎样学”和课程展开的客观空间以后,才能真正解决好运用全新的教育思想和理念去“教什么”和“怎样教”的问题。所以,本书的出版,无疑对我们认识当前学校体育课程的改革与发展提供了新的思路。

庞元宁同志,早期毕业于北京体育学院。回忆三十多年前,在我指导他毕业实习期间就发现他是名刻苦好学、顽强求知的好学生。近年来,他深入钻研体育理论,用了大量精力致力于体育教学论和体育课程论的研究。四年前,在我去重庆讲学期间,就与他仔细分析了当时对体育课程理论的诸多认识思想与观念问题,并酝酿构建体育课程论的框架体系,这是件有较大难度的理论建设任务,没想到他在完成繁重行政领导和教

学任务之余，默默无闻，埋头写作，花了四年时间，终于完成了这部新作，他这种实干、苦干的啃硬骨头精神，深深地打动了我。

这部专著，对体育课程理论来说只是初建，随着新世纪的体育“新课标”的实施，体育课程理论多种学术观点交相辉映，多种版本参考书籍纷纷问世，并都将在实践中加以验证。这本《体育课程新论》也将受到体育教学实践的检验。同时，我衷心地希望元宁同志在同仁们的关怀指导下，通过不断修改、充实并汲取众家之长，百尺竿头，更进一步，尽快完成从“新论”到“理论”的继续研究工作。

而本书先起个抛砖引玉的作用吧！

国家教育部原体育卫生司副司长
全国学校体育研究会副理事长
首都体育学院教授

——曲宗湖

2003年11月11日

致 谢

本书在历经四年多的研究与撰写过程中，曲宗湖教授、卢元镇教授和秦椿林教授等老一辈专家们曾给予了诸多热情关心、鼓励和悉心指导。同时，我的研究生刘维红、吉斌、魏晓燕和韦颂等人在核查资料、现场调研、协同论证和分别参与的第二、三、五章的基础研究等方面做了大量的卓有成效的工作。本人谨在此致以诚挚的谢意。

目 录

导 言	1
第一章 课程与体育课程	4
第一节 课程	4
第二节 体育课程	20
第二章 体育课程目标	32
第一节 体育课程目标概述	32
第二节 体育课程目标的构成	46
第三章 体育课程的基本内容与评价	61
第一节 体育课程内容的三种取向	61
第二节 体育课程的结构	63
第三节 体育课程的评价	69
第四章 体育课程与体育教学	84
第一节 体育教学	85
第二节 教与学的双边体系与教学动力的激发	111
第三节 体育教学方法	125

第四节 体育教学手段	143
第五节 体育课程编订与体育课	149
第五章 体育隐蔽课程与体育社会课程	169
第一节 体育隐蔽课程	169
第二节 体育隐蔽课程的发展	198
第三节 体育社会课程	203
第六章 体育课程的发展	210
第一节 体育课程与人的全面发展	210
第二节 体育课程与社会体育的发展	224
第三节 体育课程与学校教育的发展	246
第四节 体育课程体系的多元整合与发展	266
参考文献	281

导 言

教育的永恒性是指只要人类存在,教育就会永远存在(《走进教育》,西南师范大学试用教材,西南师范大学出版社,2001)。教育是为解决人类生物实体与社会实体的矛盾而存在的,而教育发展是为解决人类生物实体与社会实体的矛盾而存在的,即使在未来,人类的生物实体与社会实体的矛盾也永远存在,教育因此也会永远存在。可以说,教育是伴随人类产生而产生,发展而发展,而且将永远存在的一种人类促进自我发展的形式,只不过不同的社会发展时期的教育其具体形态、结构、内容、方法与手段有所差异而已。也就是说,“教育改革是一个永恒的主题”(靳玉乐:《现代课程论》,西南师范大学出版社,1995)。

改革开放以后,随着我国社会主义初级阶段建设事业的发展,学校体育课程亦在改革中取得令人瞩目的成就。在课程设置、课程标准、课程内容、学生大课间活动、课外体育活动指导,以及眼保健操、广播体操和学生体质达标的检查与评定等不同课程环节方面均在不同程度上进行了积极的改革尝试,对体育课程的发展产生了巨大的推动作用。成绩是肯定的,但同时也不难看到,摆在我们面前仍有诸多尚待解决的问题。如从思想和理念的层面看:体育与德育、智育等课程的契合点——体育课程的全域范畴与体育课程的基本结构;从实施与操作层

第一章 课程与体育课程

第一节 课 程

一、课程的含义

在英语世界,课程(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(1859年)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,意为“跑道”(race-course)。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),简称学程。这一解释在各种英文字典中很普遍,无论是英国牛津字典,还是美国韦伯字典,甚至一些教育专业字典,如《国际教育字典》(International Dictionary of Education),都是这样解释的。课程既可以指一门学程,又可以指学校提供的所有学程^[1]。这与我国一些教育辞书上对课程的狭义和广义的解释基本上是吻合的^[2]。

课程研究运动最早源于美国。按照美国学者蔡斯(Zais, R. S.)的观点,“课程领域植根于19世纪末的赫尔巴特运动中……赫尔巴特主义者对学科内容的强调,致使19世纪末20世纪初时美国教育界对课程问题的研究兴趣重新抬头,正如克

就体育课程的基本结构而言，毫无疑问，其首先受到体育课程全域范畴定位的制约，但从教育的“最大合力”效应出发，体育课、体育隐蔽课程（指除体育课以外，学生的全部校内体育参与活动）、体育社会课程（指学生在校外的全部体育参与活动）之间的有机联系如何？其各自的体育教育任务、作用如何？其间教学目标、教学内容和教师的指导作用的影响如何？

首先，应当指出从发展的定义上讲，上述从思想和理念层面上提出的有待解决的问题仅止“冰山一角”，远非体育课程发展中存在的全部问题。但它们却客观地从实施与操作的层面上制约着体育课程的深入改革。

可喜的是，近年来“以人为本”的教育思想大大地促进了现代课程理论的发展，这为我们对体育课程的认识提供了“理论平台”。站在这个平台审视现代体育课程的改革与发展，不仅拓宽了我们的认识视野，同时也更有利于我们从教育的主体——“学生”，和教育的目标指向——“社会”这两大主题出发，在更深的层面和更广阔的教育领域范畴探求体育课程的改革与发展。

基于此，本书拟对“课程与体育课程”“体育课程目标”“体育课程的基本内容与评价”“体育课程与体育教学”“体育隐蔽课程与体育社会课程”和“体育课程的发展”等问题展开讨论，为体育课程在新时期的改革与发展提供理论参考。

第一章 课程与体育课程

第一节 课 程

一、课程的含义

在英语世界，课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）《什么知识最有价值？》（1859年）一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”（race-course）。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称学程。这一解释在各种英文字典中很普遍，无论是英国牛津字典，还是美国韦伯字典，甚至一些教育专业字典，如《国际教育字典》（International Dictionary of Education），都是这样解释的。课程既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程^[1]。这与我国一些教育辞书上对课程的狭义和广义的解释基本上是吻合的^[2]。

课程研究运动最早源于美国。按照美国学者蔡斯（Zais, R. S.）的观点，“课程领域植根于19世纪末的赫尔巴特运动中……赫尔巴特主义者对学科内容的强调，致使19世纪末20世纪初时美国教育界对课程问题的研究兴趣重新抬头，正如克

利巴德 (Klebard, H.) 所说: ‘课程成为了流行的问题’”^[3]。我国教育界对课程问题的研究有着相当长的历史和相当广泛的经验, 但对课程理论体系的构建则刚刚起步。

美国教育学者斯考特 (Scotter, R. D. V.) 曾经指出, 课程是一个用得最为普遍但却最差的教育术语^[4]。据美国学者 I. A. C. 鲁尔在其博士论文《课程含义的哲学探讨》(1973 年) 中的统计, 课程这个术语至少有 119 种定义^[5]。时至今日, 课程定义的种类恐怕还不只这些。

课程是一个使用广泛而又具有多重涵义的术语。对于不同的人、在不同的情境里, 课程的内涵和外延可能会有很大的差异。如果我们对周围的人做一番简单调查就会发现, 几乎所有人都以为自己知道课程是指什么, 但对它的界说却又莫衷一是。事实上, 每一种课程定义都隐含着某种哲学假设和价值取向, 隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念, 从而可以把每一种课程定义归入某一特定的课程理论流派^[6]。课程理论需要考虑到学科、学生、社会等因素及相互关系, 由于人们关注课程问题的视角不同, 因而形成了各种课程理论流派, 其中影响较大的有: 强调以学术为中心的学科课程理论; 强调以社会问题为中心的改造主义课程理论; 强调以学生发展为中心的人本主义课程理论。但归纳起来, 大致可分为两类观点, 一类是以“教学科目”为特点的狭义课程观, 一类是以“学习者全部学习活动”或“学习者在学校环境中获得的全部经验”为特点的广义的课程观。

通过国内外的课程资料文献, 可以将课程的定义归纳为以下几种:

(1) 课程即学科和教材

把课程视为“学科和教材”是最为传统的定义, 在历史上

由来已久。例如,《教育大词典》将课程定义为“①为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和;②泛指课业的进程;……③学科的同义语,如语文课程,数学课程等”^[7]。《中国大百科全书》(教育卷)认为课程有广义和狭义两种,“广义指所有学科(教学科目)的总和。……狭义指一门学科”^[8]。这两种课程定义基本上代表了中国学术界最权威的解释,在人们头脑里早已根深蒂固。

这种视课程为学科和教材的定义,是以知识为中心的,其课程设计类型为学科课程,重视知识的逻辑与结构。显然,这种定义只概括了课程的主体,却忽视了学生的情感陶冶和个性发展。所以,完整的课程定义应当涵盖学科课程、活动课程和潜在课程三个方面的内容。

(2) 课程即学科——活动

这一定义把教学科目以及各种各样的有关活动都组合在一起,力图对课程有一个较为全面的看法。例如,我国著名教学论专家王策三教授指出:“课程不仅包括学科,还包括其他内容,如劳动和其他各种活动,也不只是内容本身,还有对内容的安排,以及内容安排实现的进程和期限等含义。”^[9]

(3) 课程即学习经验

这种定义由杜威在 20 世纪初提出。杜威根据实用主义的经验论,认为手段和目的是一个连续体,是一个过程的两个不可分割的部分。所谓课程,应当是学生在校通过各种活动获得的学习经验。一些课程学者,如安德逊 (Anderson, V. E.)、史密斯 (Smith, B. O.) 和坎萨斯 (Kansas) 等人,认为课程是学生在学校或教室中与教师、环境、教材等人、事、物交互作用的所有经验^[10]。

(4) 课程即教学计划

这一课程定义是 20 世纪 50 年代流行起来的。把课程定义为教学计划,实际上包括了教学的范围、序列和进程的安排,甚至教学方法和技术的设计。可以认为这种课程定义是针对将课程视为学习经验的观点提出来的。在西方,随着进步主义教育运动的发展,一些课程学者为试图寻找新的课程定义方式,以摆脱进步主义教育的阴影而提出的这一观点。例如,布拉特、斯坦豪斯(Stenhouse, L.)及塞勒和亚里山大(Saylor & Alexander)等人认为,课程是为了教学计划的活动系统,这个教学计划中包含了目标、内容、活动和评价等方面^[11]。

(5) 课程即预期的学习结果或目标

20 世纪 20 年代前后课程成为独立的研究领域以后,教育绩效思想对其产生了较大影响,博比特、加涅(Gagne, R. M.)、范波(Plaphan, W.)和约翰逊等人都认为,课程不应该是教学活动计划,而应该是教育者企图达成的一组教学目标或预期的学习结果,要把重点从手段转向目的。要求在进行课程设计和时,事先制定一套有结构、有序列的教学目标或学习结果,所有教学活动都是为达到这些目标服务。这种课程定义是建立在行为主义心理学和科学管理原理之上的,强调预测、控制和效率,把目标看成是至高无上的。

(6) 课程即文化再生产

学校不仅是培养人的机构,而且是一个传递社会文化的场所。作为学校教育核心的课程,理应承担再生产社会文化的任务。课程设计者的任务,就是要选择社会文化中有价值的内容,以之组织课程。也就是说,课程是社会文化再生产的手段和工具。例如,英国教育学者劳顿(Lawton, D.)把课程看做是“对社会文化的选择”。他进一步指出:“我们的某些生活方式、知识、价值观和态度是十分重要的,必须毫无保留地传授

给下一代。”^[12]显然，他把课程看作是文化的再生产。

上述的每一种课程定义，都有积极的一面，但也存在明显的不足。通过分析，我们可以总结为两点：第一，课程是一个使用广泛而又涵义多重的术语，每一种课程定义都有其特定的理论基础和社会背景。对于教育实践工作者来说，重要的不是选择某一种定义，而是要明确各种定义所提出的问题，以便根据实践的要求，作出有效的课程决策，切实提高教育教学质量；第二，上述课程定义大都强调是有计划、有意图的内容，重视了正规的或显露的课程，但却忽视了课程所包含的非预期的内容，因而是不全面的。因此学校课程是：学生通过学校教育环境获得的旨在促进其身心全面发展的教育性经验^[13]。这一定义反映了几个特点：①它涵盖了正规课程与潜在课程两个方面的内容，具有统整性；②它阐明了课程的目的指向性，就是促进学生身心的全面发展；③它限定了课程经验的性质，即它是起教育作用的；④它隐含着课程评价的因素，亦即课程必须以有助于学生身心全面发展为标准，发挥正效应。

扩大“课程”的涵义及其功能。主要表现为：

其一，课程涵义从学科的教学内容扩大为学校指导之下供给学生的一切经验。“课程是学校为使学生达到预期学习成绩而采取的一切程序的学习活动和经验。”这个定义囊括了学校指导计划之下学生获得的经验的总和，牵涉学校教育环境的所有因素。原先流行的把课程等同于学科的定义过分狭隘。在这里，课程被理解成学科教学与学生活动的集合体。

其二，“隐蔽课程”被公认为学校课程的重要组成部分。这种课程不同于有计划地实施的课程——显露课程，它是学生从学校的制度、组织、社会过程、师生交互作用等方面接受潜移默化的价值上、规范上的陶冶。这种黯然的教学叫做“隐蔽

课程”。只有当隐蔽课程和显露课程处于协调状态时，课程实施才会收到最佳的效果。

其三，把隐蔽课程视为整个教育系统的软件。这样，课程的完整概念囊括了学校课程与社会课程。若设 A 为显露课程，B 为隐蔽课程，C 为社会课程，则 $A + B = \text{学校课程}$ 。 $(A + B) + C = \text{课程}$ 。这就意味着，在考虑课程改革的时候，不仅要將显露课程和隐蔽课程纳入课程的范畴，而且还要注意到学校课程和社会课程之间的关系，把它们作为完整的有机系统加以考虑^[14]。

二、课程的理论基础

课程的基础是什么？在我国教育理论界中，对这个问题有不同的观点。如陈侠先生把制约课程的因素“具体地分析为社会生产的需要、科学技术的进步、教育宗旨的规定、培养目标的要求、哲学思想的影响、社会文化的传统、儿童身心的发展、学校类型和制度几项”^[15]；王策三先生提出的“外因、内因”论，把影响课程的因素划分为外部因素（包括知识、社会要求与条件、学生）和内部因素（课程的历史传统、课程论观点和课程自身发展规律）^[16]；台湾出版的《王云五社会科学大辞典》将制约课程的因素归纳为历史传统、文化背景、政治力量、社会需求、世界潮流、教育制度和有关人员^[17]。在西方课程理论界，对课程基础的看法也有不同的观点。例如，比彻姆在探讨课程系统的“输入——输出”模式时，认为课程系统的“输入”（亦即“来源”或“决定因素”）包括教育基础、社区特征、人类性格、学校在课程事务方面的经验、学科知识、社会与文化价值标准^[18]；塔巴认为课程有五大基础，即社会、

文化、学习理论、心理发展和知识^[19]；蔡斯指出课程的基础应包括哲学和知识性质、社会和文化、学生、学习理论^[20]；英国学者劳顿（Lawton, D.）认为课程的基础包括知识结构、社会因素和心理学理论^[21]；坦纳夫妇则明确指出课程有三大基础，即社会、知识和学生^[22]。由此可见，在对课程基础的看法上，可谓仁智互见，各有各的说法。综合起来，可以概括出课程的六大基础：哲学基础、社会学基础、心理学基础、历史学基础、未来学基础与人类学基础^[23]。

1. 课程的哲学基础

哲学是科学的科学，因而对其他科学有着积极的规范性作用，是一切科学原理的原理。杜威说过：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^[24]同样，哲学也可以被看作是课程的一般理论。不管我们是否承认，哲学明显或潜在地影响着课程决策与编制的各个方面。正如古德莱德指出，哲学既是课程决策和编制的出发点，又是课程决策和编制必不可少的基础^[25]。史密斯、斯坦利和舒尔斯（Shores, J. H.）也十分强调哲学的作用，认为它对课程编制的影响表现在：教育目标的形成、知识的选择与组织、基本程序和活动的制定等。^[26]

2. 课程的社会学基础

教育是整个社会大系统中的—个子系统，与社会之间的关系是教育学无法回避的问题。而课程又是教育的重要组成部分，必然与社会关系密切。因此，课程具有无可争辩的社会性。社会的政治、经济、科技、文化以及为之服务的意识形态，都从各个方面渗透到课程的目标、内容、分类、组织、分配和评价管理中，进而制约着课程的建设与发展。正因为课程