



Physical Education Curriculum Theory

体育课程论

Physical Education Curriculum Theory

李艳翎 著

◆ 湖南师范大学出版社

此书由湖南师范大学出版基金资助

体育课程论

Physical Education Curriculum Theory

李艳翎 著

◆ 湖南师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

体育课程论 / 李艳翎著. —长沙: 湖南师范大学出版社,
2006. 11

ISBN 7-81081-666-7

I. 体... II. 李... III. 体育—课程—高等学校—教材 IV. G807.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 123446 号

体育课程论

李艳翎 著

◇组稿策划: 黄 林 刘苏华

◇责任编辑: 蒋旭东

◇责任校对: 李永芳

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 8853867 8872751 传真/0731. 8872636

网址/www. hunnu. edu. cn/press

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 长沙瑞和印务有限公司

◇开本: 670 × 960 1/16

◇印张: 15

◇字数: 186 千字

◇版次: 2006 年 12 月第 1 版 2006 年 12 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 7-81081-666-7/G · 328

◇定价: 20.00 元

前 言

课程是教育宗旨、目的和目标的载体。教育实践,就是以课程为轴心展开的。一直以来,人们将课程与教学相提并论,而课程作为一个独立的研究领域,还是 20 世纪初的事情。随着课程理论研究的深入,课程论向分支学科发展。在课程论的繁荣和分化的进程中,体育课程论从体育教学论中分离出来。

本书以课程学为基础理论,吸收和运用了现代课程理论以及体育课程理论研究的最新成果,讨论了课程理论的基本原理、体育课程理论的形成和发展、体育课程观、体育课程结构、体育课程设计、体育课程评价、体育课程资源、体育课程改革、国外体育课程研究和体育课程远程教育。

绪言部分讨论了课程与体育课程的涵义、课程论与体育课程论的内涵和关系,从大课程观的角度阐述了课程论与教学论的关系。第一章分古代、近代和现代三个阶段对我国学校课程的演变进行了简要的回顾,分清末、民国和新中国三个历史时期对我国体育课程的发展作了简要的叙述。第二章将体育课程观划分成重视体育人文教化作用的人文主义体育课程观与重视体育强身健体作用的科学主义体育课程观,提出了以理解为基础的体育课程观:理解与体育课程文本,理解与体育课程知识。第三章分述了体育课程结构的定义、体育课程结构的要素与成分、体育课程结构的分类、体育课程结构的特性、体育课程的结构与功能。第四章阐述了体

育课程设计的目标和内容,体育教材设计的原则、步骤和方法以及中小学体育课本的编写要求。第五章阐述了体育课程评价的涵义、取向、功能、类型与模式。第六章讨论了体育课程资源的结构与功能,体育课程资源的开发途径、开发原则以及体育与健康课程标准理念下的体育课程资源开发存在的问题。第七章阐述了 20 世纪 80 年代至今的体育课程目标、内容和学习方式的改革及趋势。第八章分述了美国、德国、英国和日本等国现代体育课程改革。第九章对现代教育技术广泛应用到体育课程教学当中,尤其是远程体育教育进行了概要的分析。

本书参照相关学科课程理论,依据体育运动特点及体育课程特征,尝试着构建体育课程理论体系。本书可适用于本科和研究生教学,对基础教育和高等教育的体育课程改革有一定的指导意义。

本书是在研究生教学过程中形成的。硕士研究生常娟、李卫东、余宇等同学参与了资料搜集和文字整理工作,部分章节是我的研究生硕士论文的改编,第二章体育课程观是李卫东同学的硕士论文,第六章是李艳萍同学的硕士论文。

本书在撰写过程中参考和引用了海内外许多与本书内容有关的学术观点和内容,在此一并表示感谢。

由于体育课程论的研究处在雏形阶段,加之作者水平有限,书中可能有许多不当之处,敬请读者给予批评指正。

李艳翎

2006 年 12 月于长沙

目 录

绪论	(1)
第一节 课程与体育课程的涵义	(2)
第二节 课程论与体育课程论概述	(7)
第一章 我国课程的历史发展	(28)
第一节 我国学校课程的演变	(28)
第二节 我国学校体育课程的沿革	(34)
第二章 体育课程观	(40)
第一节 体育课程观发展的历史轨迹	(40)
第二节 理解与体育课程观	(49)
第三章 体育课程结构	(61)
第一节 体育课程结构的剖析	(61)
第二节 体育课程的结构与功能	(70)
第四章 体育课程设计	(77)
第一节 课程设计的基本理论	(77)
第二节 体育课程设计的目标与内容	(81)
第三节 体育教材设计	(90)
第五章 体育课程评价	(97)
第一节 课程评价的涵义	(97)
第二节 课程评价的取向、功能与类型	(102)
第三节 课程评价的模式观	(108)
第四节 体育课程的评价	(113)

第六章 体育课程资源	(121)
第一节 课程资源与体育课程资源	(121)
第二节 体育课程资源的开发与利用	(126)
第七章 体育课程改革	(137)
第一节 影响体育课程变革的因素	(137)
第二节 体育课程目标和内容的改革趋势	(144)
第三节 体育课程教学改革趋势	(153)
第八章 现代国外体育课程研究	(166)
第一节 美国现代体育课程	(166)
第二节 德国的现代学校体育课程演变	(176)
第三节 英国的学校体育课程与改革	(192)
第四节 日本的现代体育课程改革	(201)
第九章 现代体育教学中的媒体课件及远程教育 ..	(213)
第一节 体育课件的课程论分析	(213)
第二节 体育课件编写环境	(217)
第三节 远程教育	(220)
参考文献	(227)

绪 论

课程(Curriculum)是教育的核心,借着课程知识得以传授,价值得以阐释。教育实践,就是以课程为轴心展开的,大课程论的提出似乎更有利于教育的改革。课程是一个使用广泛而又具有多重涵义的术语。同样,体育课程的内涵和外延对于不同的人、在不同的情景里会有很大的差别。课程有一个悠久的过去,但作为一个独立的研究领域,还是 20 世纪初的事情。泰勒在 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》被公认是现代课程理论的奠基石。随着课程研究的深入发展,现代课程理论出现了多种流派。课程论的繁荣和分化还将继续,与教育改革关系日益密切,在教育理论体系中的地位日益重要,在教育工作者之中进一步普及。体育课程论的研究必须以课程理论为依托,同时又要体现体育课程本身的学科特点。目前,国内有关体育课程的专门的、深入的研究成果尚不多见,因此,体育课程论的研究具有重要的理论及实际意义。

第一节 课程与体育课程的涵义

一、课程的词源学分析

在中国,“课程”一词最早出现于唐朝。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之”一句注疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”据考,这是“课程”一词在汉语文献中的最早显露。《诗经》里的“奕奕寝庙,君子作之”,直解为“好大的殿堂,由君子主持建成”。“奕奕”形容宏伟状;“寝庙”指殿堂、庙宇,喻伟大的事业;“君子”指有德者。全句的喻义为:“伟大的事业,乃有德者维持。”孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟业”。既指“伟业”,其涵义必然十分宽泛,远远超出学校教育的范围。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中频频提及“课程”,如:“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等。朱熹的“课程”主要指“功课及其进程”,这与今天日常语言中“课程”的意义已极为相近。

在西方,英国著名哲学家、教育家斯宾塞在1859年发表的一篇著名文章《什么知识最有价值》中最早提出“curriculum”(课程)一词,意指“教学内容的系统组织”。该词源于拉丁语“currere”,“currere”是一动词,意为“跑”;“curriculum”则是名词,原意为“跑道”(race-course)。根据这个词源,西方最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),简称“学程”。由于斯宾塞使用的“curriculum”一词原意是静态的跑道,故教育中过多地强调了课程作为静态的、外在于学习者的“组织起来的教育内容”的层面,相对忽略了学习者与教育者动态的经验和体验的层面。在当代的课程理论文献中,许多课程学者对“curriculum”的词源“currere”表现出浓厚兴趣,因为“currere”原意指“跑的过程与经历”,它可以把课程的涵

义表征为学生与教师在教育过程中的活生生的经验和体验。与名词的课程“curriculum”相比,“currere”是“过程课程”。

二、课程的三种涵义

课程著作汗牛充栋,课程定义众说纷纭。仔细梳理,多种多样的课程定义大致可归为如下三类:

1. 课程作为学科

这是使用最普遍也是最常识化的课程定义。如《中国大百科全书·教育》中的课程是这样定义的:课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下所进行的各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动。再比如美国著名教育哲学家、课程论专家费尼克斯曾说:“一切的课程内容应当从学术(学问)中引申出来。或者换言之,唯有学术(学问)中所包含的知识才是课程的适当内容。”

这种课程定义把课程内容与课程过程割裂开来,并片面强调内容,而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学科知识,其最大缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西,对学习者的经验重视不够。

2. 课程作为目标或计划

这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。如课程论专家塔巴认为课程是“学习的计划”,奥利沃认为课程是“一组行为目标”,约翰逊认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”,等等。

这种课程定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,把课程目标、计划与课程过程、手段割裂开来,并片面强调前者,其缺陷也是忽略了学习者的现实经验。

3. 课程作为学习者的经验或体验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所获得经验或体验,以及学生自发获得经验或体验。杜威实际上是把

课程视为学生在教师指导下所获得的经验。受杜威影响,许多人持同样的观点。如美国著名课程论专家卡斯威尔和坎贝尔认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验。”另一著名课程论专家福谢依认为,“课程是学习者在学校指导下的一切经验。”晚近的课程理论则非常强调学生在学校和社会情境中自发获得的经验或体验的重要性。

这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置,从而消除了课程中“见物不见人”的倾向,消解了内容与过程、目标与手段的二元对立。应当指出,这些持这种课程定义的学者有忽略系统知识在儿童发展中的意义的倾向。

三、课程内涵的发展趋势

进入 20 世纪 70 年代,课程的内涵发生了重要变化,呈现如下六个趋势:

1. 从强调学科内容到强调学习者的经验和体验

当人们强调学科而且只强调学科的时候,课程的内涵也就与学科内容等同起来,这样,课程就越来越排斥学习者的直接经验,成为社会对学习者的施加控制的工具,学习者的权利、学习者的发展在课程中得不到保障。为了把学习者的发展置于课程的核心,人们开始关注学习者现实的活生生的经验和体验。这并不意味着排斥源于文化遗产的学科知识,而是在学习者现实经验的基础上整合学科知识,使学科知识成为学习者的发展资源而非控制工具。

2. 从强调目标、计划到强调过程本身的价值

只把课程作为教学过程之前和教学情境之外设定的目标、计划或预期结果,必然会导致把教育教学过程本身的非预期性因素排斥于课程之外。当在特定的教学情境中,教师和学生主体性得到充分发挥的时候,这种教学的进程必然是富有创造性的,必然存在许多非预期性因素。因此,人们走出预期目标、计划的限制,关注教学进程本身的教育价值,

强调“过程课程”，把目标、计划整合到教学情境中，使之促进而不是抑制人的创造性的发挥。

3. 从强调教材这单一因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合

片面强调把课程作为学科内容和目标、计划，必然导致把教材等同于课程、教材控制课程的现象；而强调把课程作为学生的经验，强调教育教学过程的本身价值，必然会把课程视为教师、学生、教材、环境四因素间持续交互作用的动态的情境。课程由此变成一种动态的、生长性的“生态系统”和完整文化，这意味着课程观念的重大变革。

4. 从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重

在课程论中，所谓“显性课程”，是指学校教育中有计划、有组织地实施的课程。这类课程是根据国家或地方教育行政部门颁布的教育计划、教学大纲编制的，是“正式课程”。所谓“隐性课程”，是指学生在学习环境（包括物质环境、社会环境和文化体系）中学习到的非预期性或非计划性的知识、价值观念、规范和态度，是非正式的，具有潜在性和隐蔽性。课程理论从社会、个体等多维度对隐性课程进行了深入研究，得出的结论是隐性课程是影响人的发展的重要课程。为了谋求隐性课程与显性课程的和谐统一，需要创设宽松、自由、真实、富有创造性的教育环境和教学情境。

5. 从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重

“空无课程”是美国著名美学专家、课程论专家艾斯纳提出的概念，被作为思考问题的一个独特视角。我们在思考课程问题的时候，经常碰到的一个问题是：为什么学校和社会在课程变革中选择了现有的课程并将之制度化，而排除了其他课程？那些被学校和社会在课程变革中有意无意排除于学校课程体系之外的课程，艾斯纳称之为“空无课程”。艾斯纳从心智过程和内容领域两方面论述了“空无课程”的重要性。因此，在课程变革中，不仅应思考现行的“实际课程”的

合理性,还应思考学校教育中的“空无课程”及其成因,以增强课程变革的目的性、合理性。

6. 从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合

随着信息社会的到来,社会变迁速度空前加快,学校、家庭、社区越来越趋向于融合,趋向于一体化。把课程理解为教师、学生、教材、环境四因素的整合,这里所谓的环境包括广阔的富有教育意义的校外社会环境和自然环境,蕴含着学校课程和校外课程的整合。

课程内涵的上述变化,既意味着课程意识的深层变革,也在某种意义上预示着课程变革实践的发展方向。

四、我国体育学者对体育课程概念的界定

由于我国体育课程理论研究的薄弱,对体育课程概念尚有深入探讨的必要。国内有关文献中体育课程的概念并不多见,但也有一些有影响的、规范的体育课程概念。如吴志超认为,“体育课程的内涵包括:(1)体育教学目标;(2)体育教学内容;(3)体育教学时限;(4)体育课;(5)课外体育活动和课余体育训练。总之,凡是纳入学校教学计划的体育方面的有目的、有计划、有组织的活动都应该包括在体育课程之中。”杨文轩认为:“体育课程一般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。”张学忠认为:“体育课程是指学校根据一定社会的教育目的要求,为学生提供的、并且在一定程度上给学生规定或学生自己选择的、被规范了的体育学科课程和活动课程内容、学习操作程序和方式,不同学段的学生所要达到的体育基本素质、能力和体质健康标准的总体设计。体育课程的特点是具有方案性和计划性,它对体育学科课程和活动课程的组织 and 实施提供方案。”韩晓东取课程的定义为:“课程是指为实现各级各类学校的培养目标而规定的教育内容及其目的、范围和进程总和。简而言之,课程的基本含义是指学校课业内容及其课

程。‘课’是指课业,即教育内容;‘程’是指程度、程序、进程。狭义的课程概念,也可指一门学科及其进程。”他对体育课程做广义的理解,认为其涵义及功能主要表现为:其一,体育课程从学科体育教学内容扩展为学校体育指导之下提供给学生的经验,它囊括了学校体育指导计划之下学生获得的经验的总和,牵涉到学校体育环境的所有因素。体育课程应被理解成学科类体育课程与学生活动类体育课程的有机集合体。其二,“隐蔽性课程”被公认为体育课程的重要组成部分。

综上所述,可以认为体育课程,是指为实现学校体育目标和学生自主发展目标所赋予的体育内容及其结构、程度和进程。

第二节 课程论与体育课程论概述

一、课程论与教学论的关系

在学习课程论之前,有必要了解和弄清课程与教学的关系。课程论与教学论之间是相互独立、相互交叉还是相互包容,在国内外教育界均是一个悬而未决的问题。

无论在感性层次还是在理性层次上,人们都感到教学与课程关系密切。欧美教育界一般都把教学与课程相提并论,原苏联还把两者视为一体。在欧美大学里,教育或师范学院均设有“课程与教学系(Dept. of Curriculum and Instruction)”。人们倾向于认为,课程是教育宗旨、目的和目标的具体化,而教学是实现教育目标的一条途径。因此,教学与课程的一般关系是学校教育中的一项主要活动,从而实现课程目标的主要途径。还有学者力图把课程与教学看成是学校教育的两个子系统或亚维度。

(一) 课程论与教学论的关系模式

在欧美对课程论与教学论之间的关系的看法各异,归结起来,奥利瓦认为共有四种关系模式:

(1)二元独立模式,即课程与教学之间、课程论与教学论之间彼此独立,互不依赖,两者之间存在着一条鸿沟。课堂教学与课程计划中所规定的课堂中应该教授什么没有关系,课程设计和实际教学工作互不相关,课程的探讨与课程实际传授的内容相脱节。

(2)相互交叉模式,即课程与课程论包含了教学和教学论的一部分,而教学与教学论也包含课程与课程论的一部分。在这一模式中,无论是前者包含后者,还是后者包含前者,教学和课程的位置没有什么特别的意义,都含有同样的关系。这一模式清楚地说明了这两个实体的相结合的关系,把一个同另一个分离开来,对两者都会构成严重的损害。对于课程设计者来说,把课程看得比教学更重要,并认为不可能在课程方案目标之前确定传授方法;对于教学主张者来说,似乎教学是主要的,无需预先设计课程计划,而主张在课堂中加以阐明。即课程设计者和教学主张者在课程和教学的侧重点有所不同。

(3)包含模式或同中心模式。它有两种方式:一种是课程与课程论中包含了教学与教学论,一种是教学与教学论中包含了课程与课程论。在课程论包含教学论的模式中,课程论处于主导地位,教学论处于次要地位;在教学论包含课程论中,教学论处于主导地位,课程论处于次要地位。

(4)二元循环联系模式,即课程与教学之间、课程论与教学论之间既是相互独立的又是相互作用、密切联系在一起的。课程与教学的联系具有连续性。

(二) 国内关于课程论与教学论关系的讨论

我国的教育长期受原苏联教育研究模式的影响,认为教学论包含课程论,“课程论是教学论的重要组成部分,主要解决教学内容问题”。我国著名学者王三策教授也坚持教学

论包含课程论的观点,认为:“没有教学内容的教学论是空洞的,课程事实上接受着、也应该接受教学过程规律的支配。”所以,“教学论包含课程论”。另一种观点是课程论与教学论相互独立。20世纪80年代中期以来,许多人看到了“教学论包含课程论”的观点有明显的缺陷。陈侠先生专门撰文提出:课程论是教育学下的一门独立的分支学科,与教学论是平行的分支学科。到20世纪90年代,这样的看法为许多人所接受,正是在这样的背景下,有撰文明确提出和阐述了“两者相互独立和相互分离”的新观点,主张“课程与教学:教育实践的两个领域”、“课程论与教学论:现代教育学的两个分支”。这种把课程与教学、课程论与教学论断然分开的观点,可能产生一种误导,致使人们走向极端,出现教学研究、教学实践与课程研究和课程实践相互独立而相互脱离的现象,最终危害课程理论和教学理论、课程事业和教学事业的健康发展。

随着课程理论研究的深化,传统的课程论从属于教学论的观点遭受质疑,认为“课程与学制类似并联系密切,是受更高级的规律如社会、经济、政治、教育制度和一般科学文化发展水平所制约的,主要不取决于教学过程中的规律和原则,教学论是为实现课程服务的”。即教学论应从属于课程论。陈侠先生更为明确地阐明:“认为课程论是教学论的下位理论……是一种不必要的误解”,认为课程论并不从属于教学论。勒玉乐博士认为“课程目标应是教学目标的上位概念”,主张课程论包含教学论。

以上关于课程与教学、课程论与教学论的不同观点的焦点是课程与教学的归属问题,课程与教学是相互独立、包容,还是从属关系。其关系实质上是一个侧重点不同的问题,是强调谁是主体的问题。课程论主要解决“教什么”及“为什么教”等问题,而教学论探讨的是“如何教”的问题,二者并不存在完全的从属及包容关系,尤其是制约二者诸因素的差异性赋予了课程论及教学论不同的目标指向。但课程论与教学

论作为教育学范畴内的两个子系统,又具有不可分割性,课程不仅仅为教学指定活动内容,而且还规定着教学活动总的方向及目标;而教学活动也不仅仅是课程的机械传承,而是依据教学过程的具体情境及教育对象的个体差异对课程进行技术性加工及方法上的处理,并对课程提供检验及反馈。从这种意义上讲,课程确属教学的上位概念,把课程视为教学的组成部分,只是依照教学的需要而制定课程,那么课程就会失去多方面的依据,课程研究也只会停留于教学论意义上的“如何教”的技术性探讨。而教学也并非完全从属于课程。视教学论为课程论的组成部分,把教学活动仅仅看做是既定课程方案的执行及操作,就必然使教学活动变得僵化、呆板。事实上,教学活动中,课程的多方面目标的实现取决于教学过程本身的逻辑。课程方案就是通过教学活动得到发挥而实现“增值”,而不是等量的“输入-产出”,也可以说,教学过程中实现着课程的精细加工及再生和演绎,从这种意义上讲,课程可被理解为教学活动内容的一个“原型”。因而课程与教学是互为条件、相互依存、密不可分的两个方面。

当代,国内外课程实践的发展和课程研究的理性认识成果,不断地丰富着我们的观念。这种观念至今已经到了超越性的境地,它强烈地要求我们走出“小”课程观,建立起崭新的“大”课程观。这一“大”课程观,目前至少具有四大新理念:第一,课程在时间上是一种教育进程;第二,课程在空间上是一个大系统;第三,课程研制者是教师,同时教师也是课程实施者;第四,课程具有教育的整合价值。

梳理教学实践和理论、课程实践和理论的发展历史,从中表现出来的规律和趋势预示着,我们正在走向“大课程论”。这样的趋势,是由教育学科结构演变的内在规律所决定的。这样的演变更新结果,必然是创建以大课程观为核心的课程论,包含教学论的大课程论。梳理人们创造的课程理论知识,可以看到,课程论已经形成了一个庞大的学科体系,这个体系已经初步形成了比较清晰的层次和系统结构。这