



“十二五”职业教育国家规划教材
经全国职业教育教材审定委员会审定

中学体育与健康

课程与教学论

ZHONGXUE TIYU YU JIANKANG
KECHENG YU JIAOXUELUN

谢正义◎主 编



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

中学体育与健康课程与教学论

主 编：谢正义
副主编：王洪亮 冯忠甲
编 者：冯忠甲 高 朋 江 宇
姜玉华 李 建 王洪亮
吴家福 谢正义 杨福群
杨潘顺 张克君 张学海
朱晓春

东北师范大学出版社

长 春

中学体育与健康课程与教学论

图书在版编目 (CIP) 数据

中学体育与健康课程与教学论/谢正义主编. —长春:
东北师范大学出版社, 2014. 7
ISBN 978 - 7 - 5602 - 9681 - 4

I. ①中… II. ①谢… III. ①体育课—教学研究—
中学—高等职业教育—教材 IV. ①G633. 962

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 139829 号

责任编辑: 刘昕鑫 封面设计: 创智时代
 责任校对: 刘晓军 责任印制: 刘兆辉

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)
电话: 0431-85687213 010-82893515
传真: 0431-85691969 010-82896571

网址: <http://www.nenup.com>

东北师范大学出版社激光照排中心制版
北京市彩虹印刷有限责任公司印装
北京市顺义区顺平路南彩段 5 号 (邮政编码: 101300)
2014 年 7 月第 1 版 2014 年 7 月第 1 版第 1 次印刷
幅面尺寸: 185 mm×260 mm 印张: 14 字数: 248 千

定价: 30.00 元

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 体育课程与教学论的基本概念.....	1
第二节 体育课程与教学论的学科性质.....	5
第三节 体育课程与教学论的研究对象.....	7
第四节 体育课程与教学论的学科形成与发展.....	9
第二章 体育与健康课程理论和课程标准	17
第一节 体育与健康课程概述	17
第二节 体育与健康课程标准	21
第三节 体育与健康课程目标	29
第三章 体育与健康教学策略	41
第一节 体育教学策略与有效体育教学行为	41
第二节 接受式学习的教学策略	48
第三节 自主学习的教学策略	52
第四节 探究学习的教学策略	56
第五节 合作学习的教学策略	59
第六节 情境认知与情境学习的教学策略	62
第四章 体育与健康教学方式	66
第一节 体育与健康教学的概念与特点	66
第二节 体育与健康教学模式	68
第三节 体育与健康教学过程	77
第四节 体育与健康教学方法	81
第五章 体育与健康教学内容及资源开发	99
第一节 体育与健康教学内容概述	99
第二节 体育与健康教学内容的基本属性.....	101
第三节 体育与健康教学内容的分类及特点.....	103
第四节 《体育与健康课程标准》教学内容的选择与建构.....	106

第五节 体育与健康教学内容的资源开发	109
第六章 体育与健康教学设计与教学计划	113
第一节 体育与健康教学设计与体育教学计划概述	113
第二节 体育与健康水平教学计划的制定及案例	116
第三节 体育与健康单元教学计划的制定及案例	122
第四节 体育与健康课时教学计划的制定及案例	133
第七章 体育与健康教学技能训练	151
第一节 体育与健康教学技能含义	151
第二节 教学组织技能	153
第三节 讲解与示范技能	160
第四节 说课与评课技能	160
第五节 板书与绘图技能	166
第六节 反馈与调控技能	172
第八章 体育与健康教学评价	177
第一节 新课程与体育教学评价观	177
第二节 学生体育与健康学习的评价	180
第三节 课堂教学评价	190
第九章 体育教师的专业发展	198
第一节 体育教育理论新视野	198
第二节 体育教师的教学研究	201
第三节 新课程体育教师角色转变	207
第四节 体育教师的综合素养	211
后 记	219

第一章

绪论

名家名言

教的法子要根据学的法子，学的法子要根据做的法子。教法、学法、做法是应当合一的。我们对于这个问题所建议的答复是：事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教，怎样教就怎样训练教师。

——陶行知

目标与导读

体育与健康课程与教学论作为高等职业教育体育教育专业的基础理论课，是课程论与教学论的合称，是对课程论与教学论两个相对独立而又内在关联的学科按照体育教育专业培养要求进行必要整合的产物。体育课程与体育教学是实现体育教育目的的重要途径，是组织体育教育活动的最主要依据，是集中体现和反映体育教育思想观念的载体，体育课程与体育教学居于体育教育的核心地位。任何教育过程都涉及“教什么”和“怎么教”的问题，具体地讲，“教什么”是课程要解决的问题，“怎么教”是教学要解决的问题。

通过本章的学习，学生能够：

1. 理解体育课程与体育教学的概念；
2. 了解体育课程与体育教学的关系；
3. 认识体育课程与教学论的学科性质。

第一节 体育课程与教学论的基本概念

一、课程与体育课程的概念

“课程”一词来源于拉丁语“currere”，意为跑道，后引申为学习的进程，简称学程。它既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。课程是一个使用广泛且具有多重含义的术语。在现代教育文献中，国内外学者对课程的界说可以说众说纷纭，莫衷

一是。事实上，每一种课程定义都隐含着某种哲学假设、价值取向、意识形态和对教育的某种信念。由于每位学者关注课程问题的视角不同，因而形成了不同的理论流派。归纳起来，大致可分以“教学科目”为特点的狭义课程观和以“学习者全部活动”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。体育课程是课程的下位概念，在这两类课程观的影响下，人们对体育课程的界定主要有以下几种：

（一）体育课程是学科

把体育课程视为学科是最为传统的定义。这个定义沿袭了《教育大词典》中课程即为学科和教材的观点。如吴志超、刘绍曾等认为：“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学课程，它与德育课程、智育课程、美育课程、劳动教育课程相配合，共同促进学生身心的全面发展，是整个学校教育的一个方面的课程。”周登嵩等人指出：“体育课程是指为实现学校的教育目标，配合德、智、美全面发展，并以发展学生体能，增进学生身心健康为特殊的课程。”这是我国体育界对体育课程比较权威的两种解释，这种界定是以知识和技能为中心，课程设计类型为学科课程，主要强调学习体育运动的知识与技能，但对学生的活动与体验关注不够。

（二）体育课程是活动

把体育课程视为活动，这一定义把体育教学科目以及各种各样的有关活动都组合在一起，力图对体育课程有一个较为全面的概括。如于小霞提出：“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。”毛振明等人提出类似的想法：“体育课程是在学校指导下，为了使学生能在身体、运动认知、运动技能、情感和社会方面和谐发展的有计划、有组织的活动。”这一界定主要是强调体育活动的计划性和组织性，而对学生的体验与经验同样关注不够。

（三）体育课程是目标或计划

把体育课程视为目标或计划，这一定义为体育教学过程中要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。“课程即目标”的观点，把课程目标与课程过程和手段割裂开来，注重学生的学习预期结果，忽略非预期学习结果，缺陷是淡化了学习者的现实经验。把体育课程定位于计划，虽强调了体育课程的目的性，有利于体育课程开发，但这样的定位容易使体育课程与体育教学两个概念相混淆，关注体育教学活动的安排，忽略了课程过程，把体育课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西。

（四）体育课程是经验

把体育课程视为经验或体验，该定义主要针对课程是学科的观点的不足，试图从经验的维度来确定体育课程的内涵，认为体育课程就是学生在教师的指导下所获得的经验或体验。这一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，消除了课程中“见物不见人”的倾向，强调了学生积极主动参与课程的重要性，但忽略了系统知识在学生发展中的意义。

上述对体育课程的界定，既有积极的一面，也存在明显的不足。由此不难看出，要

给体育课程下一个确切的定义，非常困难。因为体育课程是一个发展的概念，其定义受社会背景、认识论基础和方法论的影响，因此，不同的学者，对课程的内涵和外延的认识和理解可能会有很大的差异，但在给体育课程下定义时应该从学科、学生、社会等因素及相互关系中综合考虑。

二、教学与体育教学的概念

“教学”一词在我国出现早于“课程”，最初叫“教与学”，后称之“教授”。陶行知认为教与学两者不能分离，故改“教授”为“教学”。新中国成立后，受苏联教育家凯洛夫的影响，“教学”一直被理解为“教与学”的统一活动。

在西方，“教学”是由两个意义相近的英文词 teaching 和 instruction 表示的，其中 instruction 是指导，后有学者提出 instruction 的含义是教授和学习。1960年布鲁纳在《教育过程》一书中明确指出 instruction 的含义是“教学”，意旨“教授”和“学习”，后用 instruction 替代 teaching。对于教学的定义如同课程的定义一样，迄今为止，在中外教育史上，关于教学还没有一个达成共识的界说。

教学是教育科学中的基本概念，是研究任何教学理论与实际问题必须回答的问题。在我国关于教学的定义有广义和狭义之分，广义的教学指一切包含有教与学的活动，不分场合，不拘形式，“闻道在先”皆为师。狭义的教学指的是学校教学，是教育的基本途径，是一种有计划、有目的地传授知识和学习知识技能，影响学生身心全面发展的教育活动。如顾明远指出：“教学是以课程内容为中介的师生双方教与学的共同活动。”《中国大百科全书·教育》对教学的界定：“教学是教师的教和学生的学的共同活动，学生在教师有目的、有计划的指导下，积极主动地掌握系统文化科学基础知识和基本技能，发展能力，增强体质，并形成一定的思想品德。”

不同的教学定义实际上反映出不同的教师观和学生观，但有共性，即教学是教与学的统一，两者互相依赖，互为基础，互为方向。体育教学是教学的下位概念，在以上教学观的影响下，我国学者对于体育教学的界定有以下几种观念：

（一）体育教学即体育的教与学

把体育教学视为体育的教与学，强调了体育教学的双边性。如毛振明等人指出：“体育教学是以体育教学内容为中介，以学生身体参与为特征的师生双边活动。”陶景阳指出：“体育教学是指实现体育教学目的和任务的基本途径。是以体育课内容为中介的师生双边在教与学两个方面的双边活动。”

（二）体育教学即体育教育

把体育教学视为体育教育，强调了体育教学的教育性。如于长镇指出：“体育教学是在教师的指导和学生的参与下，按照教育方针和体育教学大纲的要求，锻炼身体，增强体质，学习和掌握一定的体育卫生保健知识与技术、技能，培养思想道德品质的有目的有组织的教育过程。”

（三）体育教学即体育技能传习

把体育教学视为体育技能传习，强调了体育教学的技能传授性。如张洪潭指出：“体育教学是在体育教师和普通学生之间开展的运动技术传习活动。”

以上观点分别揭示了体育教学性质的一个方面，有助于拓宽对体育教学的进一步理解的视野，但同时分别把体育教学的一个方面极端化、片面化，有失偏颇。

三、体育课程与教学的关系

在现代教育理论和实践中，课程与教学的关系始终是令人感到很困惑的问题，因为在教育中，与课程联系最紧密、关系最复杂的莫过于教学。但由于人们对课程与教学这两个概念的认识不同，关注问题的角度不同，因此，对课程与教学关系的认识存在着巨大差异。

（一）一元论的包含模式

1. 体育教学包含体育课程

即大教学小课程，这一模式的认识基础是，一方面，认为体育课程就是学校体育科目及各种体育教材，也就是体育教学内容。体育课程是体育教学内容的完整体系，不是指某一具体教学内容。另一方面，把体育课程作为体育教学的前提条件，认为体育课程本身只是一种计划，只有在教学中才能得以实施。体育课程是教学任务的具体体现，是对教学目标、方法进行规划，是为教学服务的。因此，在这一模式中，体育教学是体育课程的上位概念，课程不是一个独立的实体，而被包含在体育教学中。

2. 体育课程包含体育教学

即大课程小教学，这一模式的认识基础是，认为体育课程包括确定体育课程目标、选择课程内容、体育课程实施和体育课程评价四大要素。教学作为课程实施的重要途径被纳入课程编制系统中，成为课程的子系统。因此，在这一模式中，体育课程是体育教学的上位概念，体育教学不是一个独立的实体，而被包含在体育课程中。

3. 相互交叉模式

在这一模式中体育课程与体育教学相互包容，体育课程中包含体育教学，体育教学中包含体育课程，两者互为实体，相互结合，不可分离。

（二）二元论的独立模式

在这一模式中，体育课程与体育教学是两个分离的领域，两者的关系被看做一种线性关系。体育课程是学校体育的实体或内容，规定学校体育“教什么”；教学是学校体育的过程或手段，规定学校体育“怎么教”。体育课程是体育教学的方向或目标，是在体育教学过程之前和教学情境之外预先规定好的；体育教学的过程就是忠实而有效地传递体育课程的过程，而不应当对体育课程作出任何变革。因此，在这一模式中，体育课程与体育教学是被割裂开来的。

(三) 二元论的关联模式

在这一模式中, 体育课程与体育教学被看做两个独立的系统, 各自有其任务和范畴。“课程和教学是教育连接着社会和个体的两端。教育对社会的筛选、吸纳功能, 是通过课程来实现的; 教育对个体的塑造、提升功能, 是通过教学来完成的。”但是两者又不是孤立的, 而是具有某种联系的。两者存在着相互影响、互为反馈、连续不断的关系。体育课程对体育教学连续不断地产生影响, 反之, 体育教学可以通过发现体育课程实施中的问题对体育课程进行修正而对体育课程产生影响。

从以上对体育课程与体育教学关系的各种不同的认识中, 可以看出体育课程与体育教学关系是一种“剪不断, 理还乱”的关系, 这主要基于人们对体育课程和体育教学概念的理解有关, 那么, 体育课程与体育教学究竟应是什么样的关系呢? 现在比较普遍的认识是: 体育课程与体育教学是一种目的和手段的关系。美国学者波姆等人指出: “课程是指学校的意图, 教学则是指学校的实践; 课程是为有目的地学习而设计的内容, 教学则是达到教育目的的手段。”^① 由此可以理解, 体育课程体现出体育目的和学校培养目标, 具体讲, 就是有计划的学习目标或学习结果, 因此, 体育课程是目的。而体育教学必须依据体育课程来展开, 体育课程是体育教与学的中介, 体育课程的实现有赖于教师的教和学生的学, 因此, 教学是手段。课程与教学这种目的和手段的关系, 并非是简单的目的决定手段的关系, 两者之间存在着内在的连续性, 是一种互动的双向关系, 可以相互转化。

第二节 体育课程与教学论的学科性质

一、宏观体育课程的学科性质

宏观体育课程的学科性质, 是指体育这一学科群的总体的学科性质, 而不是专指某一门具体的体育学科。在我国的学科分类体系中, 体育学是单独的一类。在研究生招生目录中, 把体育学类的研究生分为体育教育训练学、体育人体科学、体育人文社会学、中华民族传统体育学四个专业方向。体育专业教育是为培养体育专业人才而建立的一个完整的体育学科体系。宏观的体育课程的学科性质与对体育的性质的理解关系密切, 往往由于对体育的性质理解发生了偏差, 而导致对体育课程的学科性质的不同理解。

对体育学科性质的理解, 在 20 世纪 50 年代, 我国高等体育院校接受了苏联凯洛夫的教育学和凯里舍夫的《体育理论》。凯里舍夫指出: “凯洛夫教育学是体育的教育学基础; 巴甫洛夫条件反射学说是体育的自然科学基础; 马克思列宁主义是体育的哲学基

^① 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题. 北京: 教育科学出版社, 1996: 260, 263.

础。”显然在当时，对体育的理解已具有哲学、自然科学和教育学的认识基础。但体育的自然科学属性仍没有受到高度重视，因为巴甫洛夫的条件反射学说是运动技能的生理学基础，不包括完整的身体发展的生理学基础；同样体育的社会科学属性也没有得到高度的关注，因为哲学不能替代具体的社会科学，同样，马克思主义也不能替代史学、法学、社会学、经济学、管理学等具体学科。20世纪50年代，对体育的属性理解仅停留在它的教育属性上，把体育看做教育的组成部分。因此，只重视了体育的认知过程，即知识与技能形成过程，而忽视了身体和情感意志的发展过程。这种对体育属性的认识形成了中国20世纪50年代开始的以掌握知识技能为中心的对体育课程学科性质的理解。

20世纪80年代，由高等教育出版社出版的高师体育本科教材《体育理论》中，对体育的性质是如下阐述的：“体育的研究对象是体育中的社会现象和从事体育的人，从体育是研究社会中的体育现象来看，体育是一种文化教育活动，是社会精神文明的一部分，因此，具有社会科学的性质；从体育的对象是从事体育的人来看，人是直接的自然存在物，它具有自然科学的性质。”这使得以完善人为目标的体育具备了自然属性和社会属性相统一的双重属性。

二、中学体育与健康课程学科性质

我国基础教育的课程总体中，语文和数学一般称为工具类学科，物理、化学称为自然类学科，政治、历史称为人文类学科，体育、音乐、美术称为技艺类学科。我们往往认为体育是学校教育的一个重要方面，而不单纯是一门学科，这是指学校的一切工作都要考虑学生的健康，这是从体育在学校总体工作的地位而言的。但是，作为具体的一门学科，我们应该承认初中体育与健康课程是一门“技艺性”学科。基础教育的各类文化课主要通过思维活动，用一般的认知过程来掌握必要的知识和技能，而体育课与学校中开设的其他课程相比较，有其自身的特征。

第一个特征就是身体练习，也可以说是最重要的特征。体育学习是一种技能的学习，是通过身体练习与思维活动相结合来掌握体育的知识、技术与技能，技能学习属于身体认知，属于区别于逻辑认知的特殊领域，这一领域是实现体育功能的重要载体。作为学校体育课程，其与竞技体育以夺标取胜为目标的运动训练类课程有很大的区别。虽然两者都是从事身体练习，但是运动训练过程中的身体练习按照专项的要求形成了严密的结构程序，要求身体承受大强度的练习，甚至要达到极限负荷，有时为了提高运动成绩或追求锦标，竟不惜以损伤身体为代价。而体育教学过程的身体练习则以达到与本人能力相适应或与有氧锻炼相适宜的负荷即可，有些养生锻炼的负荷还会很小，主要是以增强学生体质为目的的身体练习。

第二个特征是自然性。学生身体活动需要承受一定运动负荷是体育课区别其他文化课的重要特征。体育技能学习的过程必须遵循人体发展的规律，体育的体能锻炼必须承受合理的运动负荷，才能使学生的机体产生一系列的影响，实现增强体质、促进健康的

目的。运动技能和身体素质一般被看做体育的学力标志,与其他学科的学力以在学校获得的知识和学习能力不同的是,作为体育学科能力的运动技能和身体素质形成了较大的个体差异,如个别学生不经任何练习就能达标或体育合格,一些一年级的学生可以上二年级甚至三年级的体育课,这在其他学科是不可能的事。因此,健身负荷应根据个体的条件和目的的区别,客观上存在着不同的负荷要求,我们应该正视学生间的个体差异。

第三个特征是情意性。体育学习过程不仅是一个认知过程,它对人的情感、意志、态度、价值观等方面的影响更为深刻,与其他课程相比,体育课在提高学生非智力因素方面具有特殊的功能。知识类课程学习的是客观世界,对客观世界的认识通过感觉、知觉进一步形成感性认识,通过思维再进一步上升到理性认识;而情意类课程是通过课程改造人的主观世界,对主观世界的改造通过生活的体验,在一系列的情感冲突中不断升华。两者是截然不同的两个过程。情感冲突中,包含理想与现实,情感与理性,个体与群体,理智与知觉各种领域,这些情感的升华有时会对个性的发展和人格培养产生巨大的影响。体育与其他学科不同的是通过身体活动进行教学和教育,学生在身体的活动中体验情感的变化,在身体活动中体验师生之间、学生之间人际交流。体育学科对学生的情意、行为规范、人际交流等发展方面有特殊作用,有时会对学生的自尊心等造成伤害,因此,我们不能忽视体育课程在学生非智力因素的发展方面具有的特殊功能。

第四个特征是人文性。体育与其他学科的学习相比较,学生可以在各种场地或不同的环境、情境中学习,在学习中学生可以扮演不同的角色,这为学生的交往能力和组织能力的提高创设了有利的条件。1948年《世界卫生组织宪章》中明确指出:“健康不仅是免于疾病和衰弱,而且是保持体格方面、精神方面和社会方面的完美状态。”20世纪90年代世界卫生组织又将健康解释为:“一个人只有在身体健康、心理健康、社会适应性良好和道德等四个方面都健全,才算是完全健康的人。”新的体育与健康课程不仅对学生的身体素质的发展提出了更高的要求,而且对学生身体、心理、社会适应的协同发展提出了新的要求,更为全面地反映了体育的人文精神。

综上所述,体育学科性质应当是技艺性的,更加完整地表述其学科特征,应当是以“技艺性”为主,“自然性”、“情意性”、“人文性”兼备的一门实践为主的学科^①。

第三节 体育课程与教学论的研究对象

在体育教育学科体系中,体育课程与体育教学论是两个相对独立又内在关联的学科,它们分别研究体育教育领域中基本的课程问题和教学问题。

^① 邹玉玲,史曙生,顾渊彦.体育课程导论.北京:人民体育出版社,2005:70.

一、体育课程论研究的对象

关于体育课程论研究的对象问题,尽管人们有许多不同的看法,但基本上都认为体育课程是以课程活动的基本规律为研究对象的,探讨体育课程现象中客观存在的,具有必然性、稳定性和普遍性的联系。因此,体育课程是一门研究体育课程现象和体育课程问题,揭示体育课程规律的学科。

体育课程规律包括四个方面:①体育课程与外部的社会系统之间的联系;②体育课程内部诸要素之间的联系;③体育课程内外条件之间的联系;④体育课程实施过程中各具体因素的内在联系。

体育课程研究的具体问题主要包括:①课程标准、课程内容、课程结构、课程类型、课程模式及与课程密切相关的一些问题;②如何设置、编制及实施体育课程等问题。前者涉及体育课程的理论研究,后者关注体育课程的应用研究。

二、体育教学论研究的对象

关于体育教学论的研究对象问题,有学者把各种看法归纳为两类:规律论和要素论。苏联和我国多数学者持规律论,认为体育教学论的研究对象是体育教学的一般规律。如王伯英指出:“体育教学论是以学校体育教学这一特定的教育活动为研究对象,目的在于揭示学校体育教学的规律,探讨和阐明体育教学本质、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。”也有学者持要素论,认为体育教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。如毛振明认为:“体育教学论是研究和说明体育教学的现象、基本因素、本质以及内在规律的一门科学和学科,研究的主要内容有体育教学中的学生、教师、目标、内容、过程、环境、方法、评价以及它们之间的相互关系。”

关于体育课程论与教学论的研究对象的观点,在承认差异的基础上,突出共性。教学现象、教学问题、教学规律等的提法,虽在表述方式上有差异,但并不意味着相互之间的对立。科学研究就是发现问题和解决问题的过程,问题的发现常常源于对各种现象的观察、概括和抽象,问题的解决则须要遵循和运用规律,不断发现新规律,因而问题和现象以及事物的一般规律是相互关联的。在学术研究中,现象、问题、规律,本身是交叉融合的,从现象到问题,从问题到规律,是科学研究不断深入的具体表现。如一个班级40名学生,有的喜欢篮球,有的喜欢乒乓球,有的喜欢游泳,这是体育教学实践中经常存在的教学现象。在教学论中,可以把这类现象归纳为一个问题,即学生学习兴趣问题。研究这个问题,一方面是为了寻找学生学习兴趣产生和变化的规律性,如学生年龄、性别与学习兴趣之间的关系,学业成绩与学习兴趣之间的相互影响作用等等,另一方面则是利用规律探寻有效提高学生学习兴趣的教学策略。

概括起来,科学研究是发现和解决问题的过程。依此类推,就可以把体育课程与体

育教学论的研究对象界定为课程问题和教学问题。这是国内学术界近来比较流行的说法。

那么,在课程与教学论中,究竟研究哪些问题?大体来说,主要有三大类型问题:是什么、为什么和怎么样。这三类问题,分别是事实问题、价值问题和技术问题。事实问题主要涉及课程与教学的性质、状态、关系等客观属性。例如,课程与教学的起源、课程与教学的历史演变、课程与教学的基本特征、课程与教学的构成要素等等。价值问题主要涉及课程与教学的目的设定、意义判断和各种可行途径之间的意志抉择。例如,体育课程与教学是为全体学生的发展服务还是为少数学生的发展服务,什么知识最有价值,学校应该开设哪些体育课程,体育教学改革应效率优先还是公平优先,等等。技术问题主要涉及课程与教学的实现形式、活动程序 and 操作方法,例如,一节课的教学过程怎么安排,体育教材如何安排得生动活泼,怎么指导学生提高学习的效率,怎么针对不同学生特点进行个别辅导,等等。这三种类型的问题,在教学工作中都大量存在,共同构成了课程与教学论的基本问题。

第四节 体育课程与教学论的 学科形成与发展

一、古代体育课程与教学论

(一) 中国古代体育课程与教学思想的雏形

人类早期的课程与教学思想,主要是基于教育者自身的经验提炼出来的。原始形态的劳动过程,创造了人类最初时期的课程与教学。因此,体育作为一门课程,其历史可以追溯到原始社会的末期。据古籍《吕氏春秋》和《黄帝内经》记载,人类对体育的认识可以追溯到远古时期,人们为了抵抗疾病,强身健体,模仿动物及运用自身所掌握的知识,做一些舒筋活血、宣导淤滞、呼吸按摩、消除疲劳的运动。生产经验和生活经验的简单传递,构成了当时体育课程与教学的主要内容。夏朝的“序”、“校”等专门教育机构中,军事体育是当时教育的主要内容。殷商教育主要是宗教和军事,习射和传习各种武艺是武士教育的重要内容。西周的奴隶主贵族子弟学校设“礼、乐、射、御、书、数”为六艺的教育内容,其中射、御为体育内容,并使其与德育、智育、美育相结合,以培养文武兼备、和谐发展、知能兼求的人才为目标指向。春秋时期孔子全面总结了我国奴隶社会教育的历史经验,充分肯定了包括体育在内的“六艺”教育,提出了“智、勇”的人才规格,以培养道德完善的“文武兼备”的“仁”人为教育目标,指出:“有文事者必有武备,有武备者必有文备。”孔子的射御很好,能力拓国门之关,人们称赞

他“大哉孔子，博学而无所成名”，意为他的学问渊博而不是以一长成名。此外，孔子还十分注意休息和讲究卫生，注重通过体育活动来培养思想道德。荀子是唯物主义思想家和教育家，他很重视医疗体育、军事体育和快乐体育，提出“便善之度，以治气养生则身后彭祖”，“养备而动时，则天不能病”的思想，意为治气养生可以像彭祖那样长寿，经常运动不容易生病；主张建立重赏技击制度，广招射御技术好的人才；认为乐舞不仅能陶冶人的情操，还能使人形体健美，净化社会环境。墨子是孔子之后的大思想家，在论述生命与运动的关系时说：“动、偏祭从者，户枢免瑟。”意为人体如能全面运动，就会像门轴不生蛀虫一样不生病了。在论述教育时则非常注重射、御教育，主张把身体强良的能射御之士，作为选贤举能的重要对象。墨子精于射法，“有游于子墨之门者，身体强良，思虑循通，欲使随而学”，“二三子有复于子墨子学射者”。这说明墨子将身体强壮作为选择学生的一个重要条件，把“射”列为重点教育内容。孔子和墨子均试图通过体育，使学生成为文武双全的国家栋梁。

封建社会时期由于长期推行禁欲主义教育，“读经”、“养性”、“柔弱轻武”成了社会风气，体育活动被认为是“下技”，体育被排除在学校教育之外。自汉武帝采取“独尊儒术”的教育政策后，重文德而轻武勇的教育思想在整个封建社会的学校教育中占统治地位。隋唐时期实行文武分途的科举制度，宋代和清代的学校教育中理学占主导地位，主张静坐学习，“重文轻武”之风愈演愈烈，无视体育教育。直至清朝末年，我国才开始开办近代式学校，设立“中学为体、西学为用”的课程模式，引进西方体育，开设体操课，打破了我国两千年来学校教育中的没有设置体育课程的状况。

（二）国外古代体育课程与教学思想的雏形

作为西方文明的主要源头古希腊，是西方体育课程与教学思想最初的发源地。古希腊的体育教育目的是培养全面发展的人，提倡“智慧的人”与“行动的人”相统一的教育理念，主张心理、道德和身体的全面发展。他们反对单一发展身体或者单一发展心灵的思想理论来源于半神半人的希腊之神。人们所供奉的奥林匹克12神，具有杰出的智慧和体力，是希腊理想的化身。柏拉图在他的前、中、后三个时期的代表著作《诡变论》、《国家篇》和《法律篇》中论述了“体操术”已成为古希腊的城邦设想中不可缺少的一部分。例如，在《诡变论》中要求真正区别灵魂与肉体的一般性和欺骗性认识，要求“体操术”与“保健法”、“养生法”同样适用；在《国家篇》中集中论述了“体操术”的目标是使身体健康，体型完美，体力充沛，也可以培养人的勇敢顽强的意志；在《法律篇》中非常具体地论述了“体操术”是教育制度的一部分，提出3~6岁儿童在家由母亲教育，7~16岁入学校接受教育，体操和文艺应作为教育内容，体操课程包括舞蹈、角力、狩猎；18~20岁以体操课与保卫城邦相结合的军事教育为中心，进行军事体操训练。

柏拉图的学生，古希腊哲学家中最博学的亚里士多德在他所著的《国家论》中提出体育可以先于智育进行，在少年儿童时期开展一些轻量的体育运动是必要的。他认为运

动过度与运动不足都会对身体有所损害,在身体发育的成熟期开始后三年左右,需要学习其他学科,但不可以忽视加强锻炼和饮食。不应责怪先天体质虚弱的人,但应严厉批评那些因不参加身体锻炼而体质虚弱的人。他提倡开展体操运动,认为体操是最适合身体锻炼的方法,既能强健体魄,又能培养学生的形体美、心灵美。

二、近代体育课程与教学理论问题研究的起步

(一) 近代国外体育课程与教学理论问题研究的起步

体育的概念是在18世纪的法国形成的。1762年法国著名思想家、哲学家、教育家卢梭在其教育名著《爱弥儿》一书中首次使用了体育一词,论述了一个孤儿的教育过程,开创了自然体育的新纪元。在《爱弥儿》一书中,卢梭认为有感觉的生物一活跃起来,就可以获得同它体力相适应的辨别力。只有在保持生存所需要的体力以外还有多余的体力时,才有可能把体力发展为思考能力。培养学生的智慧,就应当先培养支配学生智慧所需要的体力。卢梭主张顺乎自然的自然主义教育,要尊重学生的身心发展特点,提出在儿童、少年和青年时期都必须接受体育指导。体育指导的方法分为保护、锻炼、自由运动、感官练习、技能联系、体操等六项,由此创立了自然主义体育课程的新的教育方法。

瑞士教育家裴斯泰洛齐把儿童的天资分为认识能力、意欲、技能(包括身体能力和敏捷性)三个方面,主张教育要把握好这三个方面。他认为教育的目的在于发展人的心身的基本能力,体育的目的并非是在跑、跳等类运动技巧上得到提高,而在于训练儿童使用手和脚的实际活动能力,培养行事能力,全面发展儿童的体力、身体机能等。一切有实际技能意义的教育是人的全部教育的组成部分。

此外,在卢梭之前,捷克教育家、学校体育教育之父夸美纽斯也提倡自然的教育思想,主张培养身心和谐发展的人。他认为身体不仅是灵魂的住所,而且是灵魂的工具,学校要注意儿童的健康。在他的课程体系中有三类课程,即主要课程、次要课程和第三类课程。体育属于第三类课程,主要功能不在于促进智育的发展,而在于帮助身体的灵活运用,来促使头脑清新。他提出每人每天要保证8小时工作,8小时进行饮食、健康卫生和身体锻炼。在学习的间隙,必须有30分钟的休息。

英国经验主义哲学家、教育家、学校卫生之父洛克把教育分为德育、智育、体育,认为孩子们的教育要有身体锻炼,通过体育锻炼可以形成良好的习惯。他提出“健全的精神寓于健康的身体之中”,通过训练培养学生成为身体健康、心灵完善、身心共同发展的人。他是一个二元论者,认为身、心之间没有相互影响,只有分别进行训练。身体的训练可以增强儿童的体质,道德训练可以发展学生的自制力。洛克的课程体系共有八类,其中体育类包括摔跤、剑道、舞蹈、游戏与休闲。

卢梭、裴斯泰洛齐、夸美纽斯、洛克等的自然主义和实用主义的教育思想,对近代体育教学研究与发展产生了重要的影响。

（二）近代中国体育课程与教学理论问题研究的起步

对中国近代体育课程与教学问题的研究，产生重要影响的有两种思想：实用主义教育思想和自然主义教育思想。

近代自1903年癸卯学制正式设置体育（体操）课程以来，至1922年学塾制和课程改革，我国体育课程的发展经历了从“背离或不管不问儿童青少年身心特点”的体育课程——兵操，到“努力适应儿童青少年身心特点的真正意义上的”体育课程——田径、球类、游戏、普通体操为主的近代体育内容的转变过程。实现了从“体操”到“体育”的飞跃，为我国近代体育课程的启动与发展奠定了基础。

1911年辛亥革命以后，民国政府教育部制定颁布《壬子癸丑学制》，对清末的学校教育作了重大改革，但体育课程仍然沿袭着清末以来国民教育兵式体操为主的体育课程内容。

1922年的教育改革，制定的《壬戌学制》和1923年颁布的《新学制课程标准纲要》是美国实用主义教育影响下的产物。由此，开始建立了我国近代教育历史上，较为科学的学制系统和比较符合儿童青少年身心特点的课程教材体系，这套学制和课程教材体系基本上延续到1949年中华人民共和国成立。

1922年的教育改革，标志着我国近代教育和体育，从清末以来抄袭日本、德国，转为仿照美国。我国近代体育课程同样发生了方向性的转变，向着美英式的近代体育课程方向发展，由此，具有真正近代教育和体育意义的体育课程与教学研究在我国开始起步。

三、现代体育课程与教学理论研究与发展

（一）现代国外体育课程与教学理论研究与发展

实用主义教育思想是现代国外教育流派中最重要的一个流派，也是20世纪占主导地位的教育流派，受其流派的影响，进步主义教育思潮把体育作为儿童和青年全面教育的一个有价值的组成部分加以提倡，所有的教育活动应该重视儿童的完整性，体育和其他学术性学科一样，在发展儿童的完整性方面起着重要的作用是其主要的理论框架。美国教育家杜威（John Dewey, 1895~1952）认为体育教育应像文化教育一样不仅重视技术，也要重视精神、道德方面的教育。他确立的实验主义教育思想间接给予体育教育以很大的影响。美国体育教育家、现代体育之父赫塞林顿（C. W. Hetherington, 1870~1942）制定了体育教育的四个核心目标，即机体教育、心智技能教育、品格教育和智力教育，该理念一直到20世纪50年代仍是学校体育的主流。

20世纪60年代以来，多功能体育课程模式一直居主导地位。随着体育学术研究的不断拓展，多功能体育课程模式进一步分化，诞生了许多新的课程模式，如运动教育模式、社会发展模式、竞技教育模式等。有的体育课程模式建立了自己的哲学基础，出现了把模式上升为理论的趋势，逐渐发展成为课程哲学的流派。如运动教育课程以人类运