

新课程学科教学论丛书

● 总主编 钟启泉

XINKECHENG

XUEKE JIAOXUELUN CONGSHU

体育与健康

课程与

教学论

季浏 主编

TIYUYUJIANKANG KECHENG YU JIAOXUELUN

浙江

教育出版社

总主编 钟启泉

体育与健康 TIYUYUJIANKANG KECHENG YU JIAOXUELUN 课程与教学论

季 浏 主编

浙江教育出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

体育与健康课程与教学论 / 季浏主编. —杭州:浙江教育出版社, 2003.8

(新课程学科教学论丛书 / 钟启泉主编)

ISBN 7-5338-4963-9

I. 体... II. 季... III. ①体育课-教学研究-中小学  
②健康教育-教学研究-中小学 IV. G633.962

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 070642 号

责任编辑 陈 颖

封面设计 曾国兴



新课程学科教学论丛书

## 体育与健康课程与教学论

总 主 编 钟启泉

主 编 季 浏

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市体育场路 347 号 邮编 310006)

网 址 [Http://www.jys.zjcb.com](http://www.jys.zjcb.com)

印 刷 杭州富春印务有限公司

开 本 787×1092 1/16

印 张 14

插 页 2

字 数 250 000

版 次 2003 年 8 月第 1 版

印 次 2003 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-5338-4963-9/G·4933

定 价 21.80 元

版权所有 翻印必究

# 前言

新课程的实施为教师的“教学创新”提供了广阔的舞台。无论“文本课程”“实施课程”“习得课程”都需要教师去体认、去再造、去落实。课程改革的成败归根结底取决于教师。从这个意义上说，“教师即课程”。

不过，作为新课程的教师仅仅局限于教师个体的“职业技能训练”，是远远不够的，因为教学不仅是技术，更是一种艺术。它要求从“工匠型教师”转型为“专家型教师”。“专家型教师”应当致力于通过“创新教学”的实践，摆脱“应试教育”的束缚，创造出崭新的“素质教育”的“课堂文化”。在我看来，这种“教师角色”的关键特质，就是“反思”与“合作”。

教师的自我反思是“教学创新”的动力。教师需要聚焦课堂，反思自身的教学，因为，课堂教学占了教师教育工作的大部分。而课堂教学本身是社会的一个缩影，这里面有着太多的社会学、心理学、教育学、生理学、信息学的问题需要解读。什么是“好的课堂教学”？如何评价“课堂教学”？不久前，我们请来了两位外国课堂教学专家来上海听课，分别听取了一所“名牌”小学和一所“一般”小学的一节社会课。这两名专家旗帜鲜明地猛烈抨击前者，高度赞赏后者。其结论跟我国教育界传统的主流观点是针锋相对的。确实，有什么教学观念，就会有什么教学行为。“教学创新”的基点在于教会学生如何学习。教师应当扮演引导者、启发者、咨询者的角色。“教学创新”意味着教师“教学观念”的转变，同时也意味着“教师团队”的形成。归根结底，意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面得到转变：从“单纯道德说教”转变为“确立人格楷模”，从“灌输现成知识”转变为“共同建构知识”，从“提供标准答案”转变为“共同寻求新知”。

理论与实践之间的对话、合作是推进“教学创新”的重要途径。长期以来，我国的教育发展造成了理论与实践之间的对立。然而，教育理论不是空泛概念的“文字游戏”，而是指引教育实践的参考原则；教育实践也不是尝试错误的技术性活动，而是检验理论的试金石。没有理论的实践是盲目的，没有实践的理论是空洞的。因此，既要消除“理论优位”“理论第一”的偏执，也要消除“反理论”的心态。当然，我们强调“理论与实践的统一”“研究者与实践者的对话”，并不是“取消”这两种角色，不是把两者“等同”起来。亦即，并不是要求每个教育理论工作者都直接走上中小学讲台，也不是要求每个教育实践工作者都撰写理论著作，而是两者从各自角色的角度，共同为直面教育问题提供思路。所谓“教师研修”，不是指单纯地灌输现成的理论教条，而是指激活教师的“实践性智慧”或是“实践性知识”。所谓“大学与中小学合作伙伴关系”，也不是指中小学教师一味听命于大学教师的“理论”，而是指提供专业支持，平等对话，共同求得教学的智慧。

“学会反思，学会合作”，这就是新课程所要求的“教师角色”转型的课题。

这套“新课程学科教学论丛书”正是出于上述教育信念撰写、编辑的。课程改革在某一阶段需要轰轰烈烈的氛围,但随着课程改革的深化更需要扎扎实实的探究,这种探究不仅要促进对一般课程理念的认识,而且更要有益于对学科领域的特殊课程问题的解决。因而,结合学科深入研究课程、教学的理论与实践,对于教师的专业成长实在是一件必要而有意义的事情。为此,一批教育工作者,尤其是学科的教育工作者走到一起来了。他们大多是参加国家标准研制的核心人员,或者是投身课程教材实验的第一线教师。经过辛勤的劳动,他们将自己关于国际国内学科课程发展的动态与问题的研究心得整理成书,奉献给广大的教师,以唤起大家对课程改革的更沉深的思考。

反思什么、如何反思,是这套丛书关注的焦点。在课程改革的大背景下,学科的课程与教学遇到许多问题,例如:究竟是“教材为本”还是“标准为本”?教材设计如何才能摆脱“新瓶装旧酒”的尴尬?应该如何看待课堂教学的“主体”角色?怎样发挥教学的“主导”作用?嘴上讲“知识是自我建构的产物”,但实际上以“灌输”为主的课堂风景线又有多少改观呢?学科本身蕴涵着丰富的教育因素,而人为的“渗透”是学科教学的德育范式吗?我们的教学是基于教育技术的一种课程统整,还是技术至上、工具主义的表演?“学科性”应该成为本学科发展的旗帜呢,还是应该强调在解决问题中搭建与其他学科知识进行综合的“平台”,并逐步将“学科课程”转型为“领域课程”呢?上述问题,都需要我们进行理性的思辨与认真的实证,从而做到具体问题具体分析,从学科实际出发寻找能够解决自身问题的合适的课程措施与教学策略。

真正合作,实属不易。从某种意义上讲,这套丛书就是在为实现合作而架桥铺路。理论与实践的对话是一种合作,而教育工作之间的牵手也是一种合作。一个人的精力是极有限的,他不可能事事通晓,也不可能样样亲身实践,要汲取他人的经验为我所用,要善于利用他山之石去攻玉,要学会共事各种教育技术与课程资源。合作还包括上下的协调。目前,一种“课程领导”的观念正在冲击传统的“课程管理”模式,真正的合作是平等的互动的关系,是新课程建设中的伙伴关系,那种“你工作我检查”“你实验我评论”的做法以及课程培训中的“一言堂”“满堂灌”都是反合作的表现。用一种理论、一杆标尺、一个模式来衡量,要求教师去划一地实施课程与教学,几乎是不可能的。课程改革是开放的过程,我们探究的结论也不可能是一成不变的,理论不是永恒的,永恒的是实践。

课程改革为我们开辟了大显身手的创新天地,学科教学从来没有像今天那样思想活跃、举措新颖、策略多样。但是,我们必须看到:新课程不是幻想中的“空中楼阁”,而是需要理论与实践作为支撑;新课程的建设不是一蹴而就的突击,而是一个不断内化积淀的长期过程;新课程的实践不是纸上谈兵的部署,它需要一批批的志愿兵与生力军去冲锋陷阵。让我们为新课程的崛起鸣锣开道,重塑教师新形象,重筑课程新文化,进一步焕发课程改革的勃勃生机!

钟启泉

2003年3月

# 引 论

任何教育过程都涉及“教什么”的问题。从这一意义上讲,课程问题是教育理论与实践中的一个永恒的话题。体育课程是整个课程的一个有机组成部分,我们要认识与理解体育课程,必须首先认识课程。

## 第一节 课程与体育课程

### 一、课程的概念

课程是一个使用广泛而又具有多重含义的术语。由于人们的哲学假设与价值倾向不一样,因此,人们对于课程的认识与理解的角度就不一样,对于课程的界定也各不相同。课程的内涵与外延都有很大的差异,很难达成共识。目前国内外对于课程的定义主要有以下几种:

#### (一) 课程即教学科目

将课程等同于教学科目由来已久。这一界定在我国比较普遍,影响也很大。如有一本《教育学》指出:“课程指学科,或者指学生学习的全部学科——广义的课程,或者指某一门学科——狭义的课程。”这种定义的实质是强调学校向学生传授学科的知识体系,而忽视了学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养等对学生成长具有重大影响的因素。

#### (二) 课程即有计划的教学活动

课程即教学活动这一定义是将教学的计划、过程,甚至教学方法等都组合在一起,以求得对课程有比较全面的认识。吴杰认为,“课程是指一定学科有目的、有计划的教学进程。这个进程有质量方面的要求,它也指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程的安排”。王策三指出:“课程概括了多种意义:教学的内容(学科、活动等)、安排、进程、时限,也包括大纲和教材。”吴也显提出:

“课程不只是教学内容,还有对内容的安排、进程和时限等。”这种定义强调有计划的活动,而忽视了许多教学活动是基于非计划的安排。教学活动更重要的应是放在学生的实际体验方面。

### (三) 课程即预期的学习结果

国外的一些学者认为,课程不应该指向活动,而应该关注预期的学习结果,即将重点从手段转向目的。如郝德永认为:“课程是在学校指导下,为了使学习者在个人的、社会的能力方面获得判断的、有意识的发展,通过对知识和经验的系统改造,而形成的有计划和有指导的学习经验及预期的学习结果。”这一界定强调事先制定好系统的学习目标,所有的教学活动都指向这一目标。但是,这一定义忽视了课程在实施过程中客观上存在着与课程目标的差异,即非预期的学习结果。

### (四) 课程即学习经验

将课程定义为学习经验,即课程是学生的体验,而不是要求学生再现或演示行为。于小霞认为“课程是在学校指导下学习者所获得的所有经验”。这一界定将课程的重点从内容转向学生。但是,在实际的教学情境中,让每一个学生都能获得独特的体验与经验是非常困难的,加之每一个学生的经验各不相同,很难制定出面向不同学生的课程。

## 二、体育课程的概念

体育课程是课程的下位概念,目前体育课程的定义主要有以下几种:

### (一) 体育课程是一门学科

我国学者吴志超等认为:“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。”这一界定比较强调学习体育运动的知识与技能,但对于学生的活动与体验关注不够。于小霞认为:“体育课程不是一门学科课程,是全面发展的一个方面的课程。”

## （二）体育课程是活动

我国一些学者认为,体育课程主要是相关体育教育活动的组合,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看法:“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了有计划、有组织的体育活动,而对学生的体验与经验关注不够。

## 三、体育课程的特点

体育课程是整个学校教育课程的一个有机组成部分。体育课程与一般的科学文化知识课程比较具有鲜明的特点。

### （一）体育课程是运动认知性课程

人们的认知可以分为三种:概念认知——主要是通过语言等形成的认知;感觉认知——主要是通过感官系统形成的认知;运动认知——主要是通过人体本体感觉形成的认知。体育课程在很大程度上是属于第三种认知。体育课程主要是进行运动活动与身体练习,并通过这些活动与练习实现体育课程的目标。运动活动与身体练习的过程在很大程度上决定了体育课程的特点。

### （二）体育课程是生活教育课程

体育课程主要不是为学生将来从事某一专业或职业直接提供认知基础的,它主要是为了学生能快乐、健康、幸福地生活,充分感受人的生命力,体验情感,增强意志力服务的。社会越现代化,生活越舒适,人们对体育的需求就越高。体育课程对增强学生的体能,增进学生的健康,提高学生的生活质量,促使学生感受生命的美好与幸福都是十分重要的。体育课程是学生现实生活的一个重要的组成部分,也是对学生未来生活的重要准备。

### （三）体育课程是情意性课程

情意性课程是指通过课程体验来改造人的主观世界。人的主观世界是通过活动的体验,在一系列的情感意志冲突中不断升华的。在情感与意志的冲突中包含理想与现实、理性与情感、成功与失败、幸福与痛苦、兴奋与沮丧等过程。这对于人格的发展、个性的形成具有重要的影响。体育课程包括运动认知成分,不论



是掌握体育概念的理论认知过程,还是掌握运动技能的身体认知过程,都离不开认知。但体育课程不仅仅指认知活动,还包括在进行运动性认知的过程中大量涉及到的发展人的情感、情绪、态度、价值等内容,尤其在对人的意志力的培养方面,具有其他课程无法取代的作用。

#### (四) 体育课程是综合性课程

体育课程不仅涉及体育、生理卫生、健康、环境、娱乐等领域的理论与方法方面的内容,还涉及身体发展、人际关系、运动技能、技巧等实际活动方面的内容,具有鲜明的综合性。

体育课程教学论必须在认真研究一般课程理论的基础上,充分认识体育课程的特点,深入探究体育课程教学特有的问题。

## 第二节 从体育教学法到体育课程与教学论

### 一、体育教学法的概念

潘绍伟提出,体育教学法或体育教材教法“是研究体育教学目的和任务,研究体育的教学方法、教学计划、教学过程、教学内容及其运用的科学”,“是根据儿童个人的本能与需要,以最经济之精力、时间与设备而收到最大的教学效果”。

《体育大辞典》指出:“建国前,我国的体育系科体育教学法是以学生为中心,设计一种有目的、有系统的合理手续,依据教学原理及学习心理,运用适当的方法指导学生,自发自动地学习各项运动技能,培养良好的习惯,陶冶高尚品格,增进身心健康,以达到整体教育目标的一种方法。”

陶景阳等人指出:“体育教学法是研究体育教学一般理论及应用的学科。其内容包括体育教学的特点、任务、内容、原则、方法、组织形式和考核等。”并认为体育教育学“是研究体育教育现象、本质及发展规律的学科。主要研究内容包括:体育教育在人的发展中的作用;学生的年龄特征与体育教育的实施;体育教育的内容;体育教育手段;体育教师等”。

刘清黎认为,“体育教育学是研究整个体育教育过程中的基本规律及科学方法,即在体育学科范围内研究人的全面发展,提高人的素质;研究体育教育规律如何在实践中实现体育教育功能”。

在古希腊,体操和音乐是陶冶人的两大学科。到了希腊文明时期,体育与音

乐一并衰微了。中世纪之后,身体被视为灵魂之敌而受到虐待,不仅忽视身体的自然发育,而且加以摧残,导致体育在相当长的时期内销声匿迹。17、18世纪,在工商业得到发展的状况下,为顺应自然并全面发展个人的天赋潜能,重新引发了人们对体育的关注,并形成了近代体育锻炼的理论体系。启蒙期以后的民主主义、产业工业化与民族主义,显著地提高了体育在学校课程中作为一门重要学科的地位。

捷克著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)认为,身体不仅是理性精神的住所,同时也是它的工具。没有这个工具,灵魂便无法产生任何作用。所以身体要避免疾病与死亡,就得尽量注意锻炼,以使健全的精神寓于健全的身体。为此,他提出保持与增进健康的若干原则:有规律有节制的生活,尤其是适度的饮食、体育运动及必要的睡眠与休息。

英国著名哲学家、教育家洛克(J. Locke)说:“健全的精神寓于健全的身体,这是对于幸福人生的一个简短而充分的描绘。”因为,洛克认为“不善用心的人不能够遵循正当的途径;身体孱弱的人,就是有了正确的途径也绝不能获得进展”。因此,他认为“抑制恣意与欲望,顺从地服从本源的天然——理性——的命令,锻炼健壮的体魄,是教育的主要任务”。

法国著名启蒙思想家、教育家卢梭(J. J. Rousseau)继承了洛克的思想,奠定了近代体育训练学说的基础。卢梭强调锻炼身体基于两个理由:其一,锻炼身体、强健体魄是形成自由、独立的人格——“自然人”所不可缺少的素质。“身体要听从精神的命令就得十分强壮。身体是精神的忠仆,应当要身强力壮。”其二,身体是意志及精神的基础。“一切邪恶都是从虚弱产生的。身体愈弱愈会变坏,身体愈强愈会变善。什么事都能做,就不会变坏了。”卢梭强调体育锻炼一要严格遵循“只要不过度,孩子的体力与其不使用,倒不如多多使用为好”;“要训练他们经得起将来有一天必然要遇到的打击。锻炼他们的体格,使他们能够忍受酷烈的季节、气候和风雨,能够忍受饥渴和疲劳”。二要给儿童创造自由地运动,包括锻炼体力的机会。

普鲁士教育家巴塞多(J. B. Basedow)认为“教育的主要目的在于使儿童为公益的、爱国的幸福生活做准备”。为此,要身体强健,训练身体技能是不可缺少的条件。因此,儿童从小就要锻炼身体,培养克服种种困难的习惯。同时要学会登山、爬绳、投球、走独木桥、游泳、划船、掌舵、骑马、射击等各种有用的运动技能。在巴塞多的学校中,顺应自然的体育教学在理论与实践上都获得了长足的发展。在此基础上,德国教育家古茨穆斯(J. C. F. GuttMuths)系统地阐述了体操理论与方法,包括身体训练和体操的意义、重要性、目的、效果、动作,说明体操的生理学、解剖学的原理等。

L  
X  
J  
Y  
C  
K  
Y  
T

德国的扬认为:体育运动是使每个人的自然能力获得成长发展的机会,因此要让每个人选择各自喜爱的体育项目。在运动过程中不应强调固定的教学程序,而应强调活动的自由与个人的创造。

19世纪末20世纪初,体育在欧美各国的学校教育课程中占据了最重要的位置。至此,体育教学理论逐渐形成,并开始从社会科学、生理学、解剖学、心理学等相关学科中吸取理论成果与方法,使体育教学理论研究有了明显的发展。俄罗斯著名教育家列斯加夫特在其《学龄儿童体育教学指南》中对体育教学理论进行了比较全面的阐述:体育是造就协调发展的人的重要手段,只有协调发展的人才能以最少的精力,并在最短的时间内达到最高的生产力。人的体力与智力的统一是协调发展的基础。体育教学的实质是部分地传授历史过程中积累的教育素材。只有将体育教养建立在科学的基础上,学生的身体才能得到正常的发展。体育教学中吸取的教学素材并不包括知识宝库的全部内容,仅仅包括在学龄期掌握的动作形式。在体育教学过程中应当注意遵循循序渐进、持之以恒的原则,并符合年龄特点和顺序原则。

奥地利体育家高尔霍费尔在认真研究总结19世纪新的教育研究成果的基础上提出了体育教学的三原则:学生自己活动的原则、教材内容乡土化的原则、体育教材合理搭配原则。他主张体育活动应注意儿童的生理、性别特征及儿童锻炼的限度,强调儿童要进行自然的运动。此外,还要注意儿童在心理和审美方面的要求。他将身体锻炼、卫生教育、娱乐教育有机地融合在身体教育之中。

瑞典体育教师斯卡斯特罗姆于1914年第一个出版了《体育教学法》。美国体育教育家威廉姆斯在1927年出版的《体育原理》,将杜威(John Dewey)的“自然教育”思想运用到了体育中,并特别强调:体育即生活,体育即教育,体育要适应人的生理及心理本性等,使学生的现实生活丰富、愉快、满足。在20世纪40~50年代,苏联体育教育专家库库什金在《体育教育理论》中明确提出,体育教育是培养社会主义和共产主义新人的重要组成部分,强调体育教学的教育作用,突出体育教师在体育教学中的作用,强调体育知识技能的传授。这一阶段的体育教学理论水平有了较大的提高。体育教学理论不断地从社会科学和自然科学的相关学科中汲取营养,形成了比较完善的体育教学理论体系。

## 二、我国体育教学法学科的发展

20世纪初,随着教会学校的渗入,我国开始引入欧美的体育教学理论。1919年,美国体育专家麦克乐将自然主义体育思想传入我国。20世纪20~30年代,我国体育学者先后出版了《新学制体育教材》《小学体育教材》《体育原理》《体育教学法》等。在向西方体育教学理论学习的过程中,开始注意结合我国的体育教学实

际,研究新的体育教学理论与方法。

我国高等师范院校的体育教育专业开设体育教学法课程已有 80 多年历史。建国前,我国的体育系开设《体育教学法》《体育教材教法》。新中国成立之初,体育系科仍然开设《体育教学法》课程。1956 年,苏联体育理论专家凯里舍夫来华讲学,自此我国开始以《体育理论》课程取代以前的《体育原理》《体育教学法》。20 世纪 80~90 年代,我国的体育教育专业又开始设置《中学体育教材教法》《体育教学法》课程。

### 三、当代体育教学论研究的发展趋势

20 世纪 80 年代以来,随着学校体育教学改革的深化,体育教学理论也随之发生了很大的变化,主要表现在以下几个方面:

#### (一) 体育教学目标的教育性

所谓体育教学目标的教育性是指体育教学追求实现育体与育人的有机统一。体育教学不仅仅是学习和掌握运动技能、提高体能,而且要有效地增进学生的身心健康,培养学生良好的个性和品质。正如潘绍伟所说:“一切关心体育的人,面对人体的形成与发展这一伟大目标,不能不考虑怎样指导孩子们的身体锻炼和运动教学才会更有效的问题。为了解决这个问题,自古以来有不少人进行过研究。他们曾经把这一研究领域叫做体操科教学法,其中又分为体操教学法、竞技运动教学法等。他们在这一领域中所研究的主要内容都是以运动技能的形成为中心的、以运动技能学习的指导方法为主要内容的,并没有研究体育全部内容的指导。到第二次世界大战以后,那种教学法的思想改变了,渐渐认识到体育方法不只是运动技艺的教学方法,更重要的是一种以体育运动为手段进行身体锻炼的方法。由此看来,体育的方法就不单单是运动技艺的传习方式了。除了这种传习技艺的教学法之外,必须开动脑筋总结出新的方法。因此,体操科教学法就演变成了体育学科教育法。”体育学科教育法包括四个方面的内容:提高身体能力的指导;运动技术的指导;提高社会性的指导;关于健康安全的指导。

#### (二) 体育课程内容的多样性

在组织体育课程内容时改变了以往单一、固定、统一的模式,并依据体育运动的可替代性特点,体现出体育课程内容的多样性:一是充分考虑不同的地区、不同的学校的情况,体育课程内容的选择与安排有充分的弹性;二是考虑学生的不同兴趣、爱好、需求,学生对体育课程内容有一定的选择性。

### (三) 体育教学过程的优化

体育教学过程的优化是指充分运用系统的理论,从整体上分析体育教学过程,追求体育教学过程设计与效果的优化。在体育课程与教学设计中,将体育课程目标、学生的特点与需求、课程内容、教学过程、教学评价等有机融合,力求目标、对象、内容、过程、评价的整体优化;在具体的体育教学实施过程中,力求体育教师与学生、认知与情感、体能与技能、目标与效果的有机统一。体育教学过程的设计从重视体育教师向重视学生转变,从重视体育知识技能的传授向重视体育能力的培养转变。

### (四) 体育教学方法手段的综合性

体育教学方法手段是实现体育课程目标的中介,在制订体育课程目标、选择体育课程内容之后,体育教学方法手段是否合理有效就显得特别重要。体育教学方法手段的多样化,一是依据体育课程目标的多元化的要求采用相应的方法,力求知、情、意、行过程的有机统一;二是充分激发与调动学生体育学习的积极性,重视对学生的学习方法的研究和指导,强调学生自主学习、合作学习和创造性学习;三是强调体育教学方法的科学性与艺术性的有机结合与和谐统一。

### (五) 体育教学评价的发展性

为了真正实现通过体育教学评价促进学生体育学习和提高体育教师教学水平的目的,体育教学评价从过分重视结果性评价向重视过程性评价转变;对学生的体育学习评价从单纯的体育知识、技能、体能的评价向知识、技能、体能、态度、情感等综合评价转变;体育学习评价标准从绝对性评价向个体内差异性评价转变;体育学习评价形式从单一的体育教师外部评价向学生自我评价、学生相互评价、体育教师评价的相结合转变。

# 目 录

引 论 .....	1
第一节 课程与体育课程 .....	1
第二节 从体育教学法到体育课程与教学论 .....	4
第一章 体育课程的社会背景 .....	1
第一节 体育课程的社会构成:历史 .....	1
第二节 体育课程的社会构成:教育政策与体育政策 .....	7
第三节 体育课程的社会构成:体育发展 .....	20
第二章 体育课程的学科基础 .....	22
第一节 体育课程的生理学基础 .....	22
第二节 体育课程的教育学基础 .....	23
第三节 体育课程的心理学基础 .....	24
第四节 体育课程的社会学基础 .....	26
第三章 体育课程的功能 .....	28
第一节 关于体育课程功能的一般论述 .....	28
第二节 知识经济时代体育课程的功能 .....	30
第四章 体育课程目标 .....	41
第一节 体育课程目标的确定 .....	41
第二节 体育教学目标的确定 .....	50
第五章 体育课程内容 .....	56
第一节 体育课程内容 .....	56
第二节 体育课程内容的选择 .....	57
第三节 体育课程内容的分类与组合 .....	60
第六章 体育教学 .....	63
第一节 体育教学的概念 .....	63
第二节 掌握体育知识和技能与发展能力 .....	66

第三节	有效体育教学 .....	69
第四节	促进学生有效地学习 .....	72
第五节	体育教学方法和风格:研究发展 .....	79
第六节	基于学习观的体育学习指导 .....	88
第七节	学生的不良行为与教师的反应 .....	96
<b>第七章</b>	<b>体育课程学习</b> .....	<b>102</b>
第一节	体育学习过程与特征 .....	102
第二节	体育学习:认知、情感、社会 .....	108
第三节	学生的体育经验与体育学习 .....	123
第四节	体育学习策略 .....	125
<b>第八章</b>	<b>体育课程评价</b> .....	<b>131</b>
第一节	体育与健康课程学习评价 .....	131
第二节	体育教师教学评价 .....	145
<b>第九章</b>	<b>体育教师</b> .....	<b>160</b>
第一节	体育课程中的教师角色及师生关系 .....	160
第二节	新体育课程中教师教学行为的特征 .....	166
第三节	新体育课程与教师的发展 .....	170
<b>第十章</b>	<b>体育课程发展现状与展望</b> .....	<b>177</b>
第一节	国际体育课程发展的现状与未来趋势 .....	177
第二节	我国体育课程的现状与前景展望 .....	187
<b>主要参考文献</b>	.....	<b>201</b>
<b>后记</b>	.....	<b>209</b>

## 第一章 体育课程的社会背景

课程是教育活动的基础和核心,课程的形式和内容随着社会的发展而发展。现代体育课程自形成以来,经历了漫长的历史进程。社会发展特别是教育和体育的发展,都对体育课程的形成和发展产生了深刻的影响。

### 第一节 体育课程的社会构成:历史

作为教育的体育在原始社会的教育活动中就已经出现,但体育成为一门课程的历史却并不长。在文艺复兴运动时期教育发展的基础上,直到18世纪后期,体育课程才正式形成。使学校体育形成课程的最重要的教育家是德国教育家古茨穆斯和瑞士教育家裴斯泰洛齐,美国教育家杜威、泰勒则对体育课程的定型和发展产生了至关重要的影响。

#### 一、学校体育的课程化

现代学校体育课程是在文艺复兴运动后期体育活动教育化的基础上逐渐形成的。在文艺复兴运动张扬古希腊教育和体育理想的推动下,在15世纪意大利、法国等国的一些宫廷学校中,从中世纪骑士七技中提炼出来的一些军事体育活动,如骑马、击剑以及跳舞等,逐渐被作为培养绅士的手段,并最终被洛克概括为绅士教育的构成要素。卢梭则主张在非自然中效法自然的法则,采用自然的方法对儿童进行包括体育在内的全面教育。把洛克和卢梭的体育思想变为教育现实的,是以巴塞多等人为代表的博爱派教育家。巴塞多于1774年在德意志的德绍创建了一所博爱学校,每年用暑假的两个月野营时间进行体育活动。最初采用的是传统的骑士项目,如击剑、舞蹈、骑马、腾越等,后来陆续补充了跑、跳、投掷等“希腊体操”和德国的民间游戏内容,终于形成了以德绍五项(跑步、跳高、攀登、平衡、负重)闻名于世的学校体育活动的雏形。

使学校体育初步具有课程形式的是德意志教育家古茨穆斯。古茨穆斯是1784年创办的雪尼芬撒尔学校的教师,从1786年起负责该校的体育课。该校摆脱了博爱学校中体育课的课外活动和游戏的模式:体操作为正课通常安排在上



午 11~12 点进行,在教学活动中采取了按照学生年龄和能力分组的教学组织形式和小团体循环练习的教学方式,将课分为导入、观察、矫正、助成、测定、评价几个部分。

古茨穆斯的另一贡献是使体育方法体系化。他对博爱学校中采用的各种体育方法进行了分类,使之更易于教学。他按 4 个分类原则对所选择的教材进行分类:按运动目的分类、按运动性质分类、按运动解剖学分类和按运动类型分类。在 1793 年出版的《青年体操》一书中,他把体操方法分为固有的体操运动、手工劳动和游戏三大类。固有体操被作为基本运动,包括跑、跳跃、投掷、角力(摔跤)、悬垂、平衡、游戏性运动(包括举物、搬运、倒立、拔河、跳绳和翻滚等)、有秩序的运动(包括舞蹈、步行和兵式体操等)8 项,1804 年的第 2 版中又增加了剑术和射击等。

## 二、体育课程的科学化

19 世纪被称为“裴斯泰洛齐的世纪”。裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)的教育理论是从他的教育实践中产生的。他的学校体育实践受到古茨穆斯的强烈影响,但他在体育课程理论的形成方面做出了更大的贡献。裴斯泰洛齐提出了“教育心理学化”的思想,创立了和谐发展教育和要素教育理论。他明确指出自己的教育思想“在于按照自然法则发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力,而这些能力的发展,又必须顾及到它们的完全平衡”。他第一个用要素的观点来分析人体运动。在他的和谐发展教育课程体系中,各门课程被分为体育与劳动、道德教育和重视知识积累的智育三类。体育的任务,是要把所有潜伏在人身上的天赋的生理力量全部发展出来。没有各种体力的发展,劳动的教育、劳动的习惯、技能的培训就无从谈起。裴斯泰洛齐认为,人体运动的基本要素是关节活动。它表现为简单的搬、推、拉、摇等基本动作,并可以相互结合,构成各种复杂的动作。自然赋予儿童的这种能力是体力发展的基础,也是进行体育练习和各种体力活动(包括劳动)的要素。他主张按照关节活动的难易程度安排体育活动的教学顺序。

裴斯泰洛齐的课程和教学理论被认为是近代教学论的集大成者,但他的体育课程理论与实践之间存在着明显的矛盾:他的要素主义课程思想可以认为是科学主义课程论的先驱,而他的体育教学实践却基本上恪守着卢梭以来的自然体育传统。

裴斯泰洛齐、赫尔巴特(J. F. Herbart)和斯宾塞被认为是主智主义(Intellectualism)课程理论的奠基人。“科学管理之父”泰勒(F. W. Taylor)的理论影响所及,则促使课程理论形成了独立的专门学科。美国课程理论家 R. 泰勒(Ralph Tyler)被誉为是课程理论发展中一位“里程碑式”的人物。泰勒通过 8 年实验研究提出