



DANGDAITIYUJIAOSHIAANTOUSHUXI

当代体育教师案头书系

主 编：陈建绩 副主编：王海增 宋培东

体育校本课程 开发的理论与实践

陈建绩 王海增 著

人民体育出版社

当代体育教师案头书系

陈建绩主编 王海增 宋培东副主编

体育校本课程开发的理论与实践

陈建绩 王海增 著

人民体育出版社

图书在版编目(CIP)数据

体育校本课程开发的理论与实践 / 陈建绩, 王海增著. -北京:
人民体育出版社, 2008

(当代体育教师案头书系 / 陈建绩主编)

ISBN 978-7-5009-3346-5

I. 体… II. ①陈… ②王… III. 体育课-教学研究-中小学
IV. G633.926

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 002542 号

*

人民体育出版社出版发行

三河兴达印务有限公司印刷

新华书店经销

*

850×1168 32 开本 6 印张 145 千字

2008 年 5 月第 1 版 2008 年 5 月第 1 次印刷

印数: 1—3,000 册

*

ISBN 978-7-5009-3346-5

定价: 13.00 元

社址: 北京市崇文区体育馆路 8 号 (天坛公园东门)

电话: 67151482 (发行部) 邮编: 100061

传真: 67151483 邮购: 67143708

(购买本社图书, 如遇有缺损页可与发行部联系)

当代体育教师案头书系

编委会

主 编：陈建绩

副主编：王海增 宋培东

编 委：（以姓氏笔画为序）

马玉起 王海增 关树林

李 功 李福旺 宋培东

陈建绩 周可新 郑 旗

赵文君 阎忠厚 梁 冰

裴晓明

前 言

提高教师素质，是提高教育质量的关键。对处在 21 世纪的广大体育教师来说，肩负着培养新世纪人才的神圣使命。为此，他们除了要坚持正确的政治方向和高尚的道德品质以外，还必须不断地汲取新知识和新思想，努力提高业务水平，以适应社会发展和学校体育教育发展的需要。事实上，自上世纪五六十年代世界新技术革命以来，继续教育、终身教育，已成为世界各国非常关注的问题。近年来，在与中小学体育教师的联系与交往中，我们深深感到，他们对新知识、新方法有着一种强烈的渴望。然而，在现代化的图书大厦里，在学校图书馆里，能够提供给他们的体育教育教学理论与实践方面的参考图书是很有限的。他们的案头更见不到几册图书。在一定程度上，同深化的体育教育教学改革在中小学形成的巨大热情显得反差甚大。这也正是我们萌生编撰《当代体育教师案头书系》的动因。意在为满足广大体育教师追求新知识的渴望，从继续教育的特点着眼，完善他们的知识结构，提高他们的现代体育教育科学素养。

继续教育的特点在于，它不是基础性的教育，而是提高性的教育。《当代体育教师案头书系》遵循这一原则，从教育改革和学校体育改革的实际出发，从体育新课程的要求出发，针对广大体育教师的共性问题和未来学校体育的共同要求，从提高修养、提高素质、更新知识入手进行编撰，为广大体育教师提供一套通用的具有提高性质的案头常备读物。

在撰写过程中,我们力求将新理念、新知识、新方法、新进展作为本书的主要内容,但亦注意其理论与实践的密切联系即实用性。本书不是研究的综述,也不是大量的旁征博引,它是体育教师案头的读物,所以,不乏知识更新之参考和方法引领之导向。

谈到这里顺便要提到的是本“书系”的编著者们,他们中既有多年从事专业研究的学者,又有长期在体育教育第一线工作的专家,他们是教授和副教授、特级教师和高级教师,因而著者的风格与本“书系”的特点完全合拍。他们为此进行了积极的探索,在繁忙的工作之余,放弃休息,付出了辛勤劳动。

本“书系”在成书的过程中,借鉴了不少学者的观点和参考并引用了一些资料,并得到了天津体育学院李树怡教授、姜达维教授,天津外国语学院葛惟伟教授,天津中医药大学夏西薇教授的热情支持和帮助,谨向他们表示深深的谢意!我们还要感谢天津市河北区教育局体卫科、育婴里小学、天泰小学、天津市咸水沽一中张秀兰老师、天津市第四十五中学徐艳霞老师、天津市大港区太平镇第三小学刘顺凯老师和天津市和平区第十一幼儿园对本“书系”写作的支持和帮助,感谢他们提供的信息和资料。另外我们还要十分感谢人民体育出版社对本“书系”出版的支持。最后,我们要特别地感谢山西省忻州市体育运动学校对本“书系”写作和出版的关心和帮助。

《当代体育教师案头书系》是我们长期探索的课题,它们能在多大程度上满足广大体育教师的需求,我们期待着大家的建议和指正。

《当代体育教师案头书系》编委会
2007年4月

目 录

第一章 绪 论	(1)
一、校本课程开发的产生与发展	(1)
(一)校本课程开发的产生	(1)
(二)校本课程开发的发展	(4)
(三)我国基础教育三级课程体系的确立	(5)
二、校本课程开发的涵义分析	(7)
(一)什么是校本	(7)
(二)什么是课程	(7)
(三)什么是校本课程	(9)
(四)什么是校本课程开发	(10)
三、体育校本课程开发及其主要特征	(13)
(一)体育校本课程与体育校本课程开发的定义	(13)
(二)体育校本课程开发的主要特征	(16)
四、体育校本课程开发必须明确的几个问题	(17)
(一)体育校本课程开发与国家课程开发的关系	(17)
(二)体育校本课程开发与选修课、活动课的关系	(19)
(三)体育校本课程开发与教师自编教材的关系	(20)
第二章 体育校本课程开发的目的、意义和基本原则	(21)
一、体育校本课程开发的目的和意义	(21)

(一)体育校本课程开发的目的	(21)
(二)体育校本课程开发的意义	(24)
二、体育校本课程开发的基本原则	(28)
(一)学校为本原则	(28)
(二)学生需求原则	(28)
(三)通力协作原则	(29)
(四)民主开放原则	(30)
第三章 体育校本课程开发的基本条件	(31)
一、适宜的学校内部条件	(31)
(一)明确的办学理念和学校体育特色	(32)
(二)民主开放的学校组织氛围	(33)
(三)有一个专业技能强、研究型的体育教师群体	(35)
(四)学校体育课程资源的保障	(42)
二、和谐的学校外部环境	(47)
(一)地方教育发展的大环境	(48)
(二)社区的条件	(49)
(三)家长的支持与参与	(49)
第四章 体育校本课程开发的程序	(52)
一、准备工作	(52)
(一)成立体育校本课程开发领导小组	(52)
(二)确定参与人员	(52)
(三)安排工作流程	(52)
二、情境调查与分析	(53)
(一)情境调查与分析的意义	(53)
(二)情境调查与分析的要素	(54)
三、确定体育校本课程开发目的	(56)

四、编制体育校本课程开发方案	(57)
(一)体育校本课程开发的目的	(57)
(二)体育校本课程开发的原则	(57)
(三)体育校本课程需求评估	(57)
(四)体育校本课程的基本框架内容	(57)
(五)对教师申报体育校本课程开发的基本要求	(58)
(六)学生选课指导	(58)
(七)体育校本课程开发的保障措施	(58)
五、体育校本课程设计	(63)
(一)制定课程计划	(63)
(二)设计课程纲要	(64)
(三)编写教学指导书	(81)
六、体育校本课程实施	(82)
(一)师资培训	(83)
(二)课程的原型评价	(83)
(三)课程试验与推广	(84)
七、体育校本课程评价与修订	(84)
第五章 体育校本课程开发的活动类型	(85)
一、有关校本课程开发活动类型的几种观点	(85)
(一)凯利的分类	(85)
(二)埃格尔斯顿的分类	(85)
(三)布雷迪的分类	(86)
(四)马什等人的分类	(86)
(五)我国学者提出的分类构想	(87)
二、体育校本课程开发活动的具体方式	(88)
(一)课程选择	(89)
(二)课程改编	(90)

(三)课程整合	(91)
(四)课程补充	(92)
(五)课程拓展	(94)
(六)课程新编	(95)
第六章 体育校本课程开发管理与体育校本课程评价	(97)
一、体育校本课程开发的管理	(97)
(一)体育校本课程开发的组织管理	(97)
(二)体育校本课程开发的资源管理	(101)
二、体育校本课程评价	(104)
(一)课程评价概述	(104)
(二)体育校本课程评价的目的、意义和基本原则	(106)
(三)学生体育学习评定	(110)
(四)教师体育课堂教学评价	(124)
(五)体育校本课程建设评价	(131)
第七章 来自实践的案例与实验	(134)
从“大课间体育活动”走向“体育校本课程”的探索	(134)
天津市咸水沽一中体育课内外“一体化”课程 开发的实践	(143)
天津市第四十五中学高中女生舞蹈与健身操课程 开发的探索	(154)
利用民间体育活动资源进行游戏课程开发的尝试	(161)
学校健康教育对小学生应对意外伤害的实验研究	(171)
参考文献	(176)

第一章 绪 论

一、校本课程开发的产生与发展

(一) 校本课程开发的产生

1. 校本课程开发提出的背景

校本课程开发是相对于国家课程开发而言的。一个国家的课程行政体制与其政治体制相适应，可以分为中央集权和地方分权两种。中央集权的课程开发由国家权力机构组织专家决策，编制课程，实行全国统一的、采用自上而下的推广模式，即国家课程开发模式。地方分权的课程开发由学校、教师决策并编制课程，采用实践—评估—开发的课程开发模式，即校本课程开发模式。校本课程开发提出于 20 世纪 70 年代，是源于对当时课程发展趋势的反思，即国家课程开发模式在非集权制国家的遭遇。20 世纪 50 年代末，世界大多数国家都推行了由国家发起的课程改革，其中最早和最具影响的当属 60 年代美国的课程改革。在其影响下，其他许多国家也发动了与美国在教育观念及推行方式上相类似的全国性的课程改革运动。这一课程改革运动在课程发展史上被称为“新课程运动”。

新课程运动起源于美国，来自大学的自然科学专家对中小学课程表示不满，他们批评学校制定的课程计划中的诸如舞会及同伴交往等非学术活动，减少了年轻人对科学课程的兴趣及在学业上追求优异的动机；并认为中小学的科学课程不能为学生接受大

学课程的挑战做好准备。于是，一场旨在提高全民科学素质的课程改革运动在美国全国兴起，联邦政府拨款资助，遴选各个领域的专家学者，集中制定了一套全新的课程和教材，而学校的教师则几乎完全被排斥在外。但不到五年时间美国课程改革即宣告失败。

在美国课程改革影响下所发动的其他国家的课程改革也收效甚微。这种“自上而下”“中心—外围”的大规模课程改革的失败，深深地刺激了课程改革者、研究者和参与者，也充分暴露出这种集中制课程开发和“中心—外围”推广模式的缺陷，即这种专家学者编制课程、学校教师实施课程、外界评价人员或督导人员评价课程的模式，使课程决策系统与课程实施系统隔离开来，课程开发者与实施者缺乏交流、合作，无法把隐含在课程中的一些基本假设、价值取向、要求等传递给实施者；作为课程实施者的教师无法清楚地了解新课程的意图和课程目标中每一个细微的革新因素。人们在对新课程运动的反思中，开始怀疑这种自上而下的改革模式的可行性和实效性，为发起自下而上的校本课程开发运动起到了促进作用。

2. 校本课程开发的兴起

伴随新课程运动的失败、全球教育民主化运动的深入和教师专业自主的需求，在 20 世纪 70 年代早、中期，大多数经济合作与发展组织（OECD）成员国在所有类型的教育决策权方面都有明显的从中央到地方的权力下放。因此，经济合作与发展组织当时从权力转移的角度来界定校本课程，认为校本课程开发是指基于学校自发的行动，促使地方和中央教育当局之间的权力和责任重新分配；因此学校获得法律和行政的自主权和专业地位，从事课程发展的过程。权力下放的世界性趋势为校本课程开发提供了条件，无论是分权制国家还是集权制国家的政府都先后把部分或

全部课程编制权下放给基层学校，学校教师在课程编制方面有了较多的自主权。校本课程开发成为一个世界潮流。

在英国，一直有着校本课程开发的传统，学校教师享有较高的专业自主权。英国的校本课程开发有两种主要形式：一是外部驱动的校本课程开发，即起因于国家的任务和要求，学校以自己特有的方式来接受和完成；二是学校内部驱动的校本课程开发，即校本课程开发完全由学校内部发起，而且是学校所独有的。

在澳大利亚，州教育局负责本州教育，建议并敦促各个学校开发自己的校本课程。有的州为鼓励校本课程开发，设立学校的“课程日”。在这一天学校不上课，教师们聚集在一起讨论与规划校本课程。联邦政府亦对校本课程开发产生兴趣，仅 1973 至 1981 年的 7 年间，就有数千个校本课程开发项目得到政府的资助。

在美国，地方学区具有较大的教育自主权，州政府一直强调社区参与课程开发。美国的校本课程开发强调包括学校成员、外部专家和社区代表在内的参与式的集体审议和决策。

在加拿大，联邦政府不设教育部，各省设有教育部，负责管理全省的教育。校本课程开发是通过《地方课程开发指南》提供有关课程开发的信息。比如，安大略省的《小学和中学教育》，概括地阐述了中小学的教育目标，并为地方学区及学校拟定了一个大致的课程框架，详细的课程计划则由教师或学区自行负责。不列颠哥伦比亚省规定，在 4~10 年级的课程中，80% 的课程由省制定计划，余下的 20% 计划由学区自行安排。

在法国、以色列、奥地利和意大利等集权制的国家，校本课程开发也得到了政府和民间的支持。比如，法国从 1973 至 1974 年开始，从年度的课程时间表上腾出每个科目的 10% 的时间留给学校自己负责。以色列从改变政府制定的课程指导原则和实施途径入手，鼓励和推动校本课程开发。

我国的香港和台湾，自 20 世纪 80 年代末，校本课程开发

也受到了越来越多的重视。香港教育署一直重视以学校为本位的课程开发,自1988年9月开始推进“学校本位课程设计”计划,鼓励学校老师以课程发展议会建议的课程为基础,顺应学生的能力和需要,依据学校条件,设计可以实际应用的课程。到1998年的10年间,已完成的校本课程设计达514项,参与的学校及老师分别为428所及1233人。台湾自20世纪80年代中后期,开始引入“校本课程开发”的概念,一些民间团体自发地进行课程改革。1998年9月30日,台湾公布了中小学九年一贯课程纲要,其最大特色之一就是给学校松绑,强调学校本位的课程开发。该纲要规定:“各校应成立课程委员会及各学习领域课程小组,于学期上课前整体规划、设计教学主题与教学活动。”这极大地推动了校本课程开发的进程。

(二) 校本课程开发的发展

20世纪80年代后,科学、经济和文化的迅速发展,学校教育体制面临新的挑战。原来属于中央集权的国家开始了权力的部分下放,而原来属于地方分权的国家则开始了权力的部分集中,课程行政体制走向了“中央调控和地方自治”或“地方自治和中央调控”的趋势。在这种形势下,校本课程运动的发展呈现出以下特征。

(1) 校本课程开发开始走向理性,不再是一种起激励和鼓动作用的教育口号,而是融入到了学校教育实践的正常工作。

(2) 校本课程开发走向与国家课程开发共享课程决策的权力,并分担责任。20世纪80年代末以来,在大多数国家里,单一的国家课程开发模式或单一的校本课程开发模式都逐渐退出了历史舞台。像典型的地方自治国家英国,校本课程原本是大多数学校课程的主体,而80年代以来,在加快欧洲教育统一的1988年《教育改革法》中规定了在英格兰和威尔士实行全国统一的核

心课程，除国家规定的核心课程外才是非集中制的校本课程开发。而俄罗斯一向是实施国家课程开发模式的国家，也出台政策将课程决策权限从中央向下分配，1993年制订的基础教育计划规定：全国统一的必修课占73.68%，而校级选修课、个人兴趣课占26.32%。

(3) 校本课程开发呈现出两种小同的形式。如前所述，“中央调控加地方自治”和“地方自治加中央调控”是当代课程行政体制发展的总趋势。在这一趋势影响下，校本课程开发也呈现出与之相适应的两种形式。一是“中央调控加地方自治”课程体制下的校本课程开发形式，其运作是在国家课程计划中预留10%~25%的余地作为给学校决策的校本课程的范围，让学校自主地进行新的课程开发。在这里“校本课程”是相对于“国家课程”“地方课程”而言的一种课程板块，如俄罗斯、法国、日本、韩国等国家。二是“地方自治加中央调控”课程体制下的校本课程开发形式，其运作是学校在符合国家核心课程标准的情况下，对学校的所有课程进行校本化建设。在这里既有对国家或地方开发的课程进行适应性改编，也有学校自主开发的课程，因此，这时的校本课程开发包含了对学校所有课程的一种整体开发，如美国、英国、澳大利亚等国家。

(三) 我国基础教育三级课程体系的确立

长期以来，我国一直采用国家统一的课程开发模式和课程管理体制，全国中小学基本沿用“一纲”、“一本”和“一个计划”，缺乏灵活性、多样性和适应性。但在当时的条件下，为确保我国基础教育的共同质量，为便于集中管理和评价，采用这种“自上而下”的课程政策，有一定的必然性与合理性。

十一届三中全会以后，特别是80年代以来，随着我国政治体制和经济体制改革的深入发展，我国的教育事业取得了令人瞩

目的成就,教育体制和课程改革的步伐日益加快。1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》公布,地方获得了部分的教育管理权限。1996年国家教委颁发的《全日制普通高级中学课程计划(试验)》规定,学校应该“合理设置本学校的任选课和活动课”,占周总课时的20%~25%。之后,课程多样化的趋势进一步加快,国家根据教育目标规划课程计划,按照这一计划制定必修课的课程标准,把选修课的决策权交给地方和学校,并颁发与之相关的《地方和学校课程开发指南》,旨在建立“自上而下”与“自下而上”相结合的管理政策。

1999年,《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中明确指出:“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程。改变课程过分强调学科体系、脱离时代和社会发展以及学生实际的状况。”为贯彻《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,我国基础教育课程改革于1999年正式启动,2000年1月至6月通过申报、审批,成立各学科课程标准研制组,2000年7月至2001年2月形成各学科课程标准初稿,3月在9个地区征求意见,7月教育部颁发了《基础教育课程改革纲要(试行)》,进一步明确规定:“改革课程过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。”又规定“学校在执行国家、地方课程的同时,应视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课程,各级教育行政部门要对课程的实施与开发进行指导和监督,学校有权力和责任反映在实施国家课程和地方课程中所遇到的问题”。至此,我国基础教育的三级课程体系得到确立,它不仅提高了课程的选择性和适应性,而且使校本课程开发成为21世纪初期我国课程改革乃至教育改革的热点问题。

二、校本课程开发的涵义分析

(一) 什么是校本

“校本”一词是近年来随同“校本课程开发”这一术语从英文中引进而出现的，英文的意思是“以学校为本”“以学校为基础”。我国学者将其涵义概括为：“为了学校”“在学校中”和“基于学校”。“校本”主要体现在“校本课程”“校本研究”“校本培训”和“校本管理”四个方面。

为了学校。从校本课程开发的角度讲，为了学校意指为更好地满足学校的需要，更好地满足学生的有差异的学习需求，以弥补国家课程开发的不足，进而提升学校的办学水平及教育教学质量。

在学校中。就校本课程开发来说，在学校中意指以学校为基地，即课程开发的全部工作环节，从制订计划、设计内容到建立评价体系等等，都是在学校中发生并一步步展开。同时，在学校中的另一涵义指以学校为主体，即校本课程开发的团队中，虽然有校外的专家、学者和教育行政人员的指导，但参与决策的主体是学校的内部成员，特别是广大教师。

基于学校。意指以学校为基础，要从学校的实际出发。学校是否开发课程，在多大范围内开发，采用什么样的开发方式和策略等，都要以学校自身的性质、条件和特点，以及可开发和利用的资源为依据。

(二) 什么是课程

所有教育学著作中几乎没有不提及课程的，但对课程的界定则是见仁见智，很难取得共识。