

还体育课程以本来面目

贾 齐¹, 钟远金²

(1. 北京师范大学 体育与运动学院, 北京 100875; 2. 华南师范大学 体育科学学院, 广东 广州 510631)

摘 要:几十年来真正左右我国现场体育课程基调的是国家统一制订的身体指标。这些评价指标在时间顺序上似乎出现在体育课程的末尾,但实际上它在课程操作整个过程中控制着具体的操作方式。对身体指标的追求不仅导致了对文化传承这一课程基本属性的违背乃至否定,其哲学基础因此也陷入了身心二元论的泥潭。在每学期不到40小时的运动时间这一条件下将身体评价指标和体育课程目标的实现之间划等号是违背科学的。而依据运动技能的高低评价学生的操作方式以及将体育课程中运动技能的获得落实在“使学生掌握到两项可以终身从事的运动技能(项目)”这一观点,同样反映出“体育课程是做什么的”这一课程设置的基本前提处于非清晰状态,因为将体育课程与终身体育的关系落实在特定运动技能的获得这一直接对应的思考方式本身就是对终身体育的误读和背离。

关键词:体育课程; 课程属性; 文化传承; 终身体育

中图分类号:G807.0 **文献标识码:**A **文章编号:**1006-7116(2005)03-0005-05

A study on recovering the true features of physical education curriculum

JIA Qi¹, ZHONG Yuan-jin²

(1. College of Physical Education and Sport, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;

2. College of Physical Education, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: For decades, the ultimate standard that governs the basic contents of physical education curriculum in China is the body indices established by the state in a unified manner. These evaluating indices seem to appear at the end of physical education curriculum as per time order. However, they actually control specific operating manner during curriculum operation. It is these indices that are the true “steersman” who controls the “sailing direction”. Not only has the pursuit of body indices resulted in the violation and denial of cultural inheritance—the basic nature of this curriculum, but also has its philosophic foundation sunk into the morass of body and mind dualism. Under the condition of less than 40 hours sports time each semester, it is a violation of scientific common sense to consider that body evaluating indices are the same as the fulfillment of curriculum objectives. While the operating manner to evaluate a student in accordance with his/her performance of sports skill as well as the opinion that the requirement for the acquirement of sports skill in physical education curriculum should be set to “make a student master 2 sports skills (events) that can be engaged for a life time” have also reflected that the basic precondition of curriculum setting of “what is physical education curriculum for” is in a unclear condition, since the thinking manner itself to made a direct correspondence between the relation of physical education curriculum and lifetime sports and the acquirement of specific sports skill is a misinterpretation and deviation of lifetime sports.

Key words: physical education curriculum; curriculum nature; cultural inheritance; lifetime sports

体育课程应该是做什么的? 体育课程的基调、属性或者基本走向应该是怎样的? 在21世纪的今天提出这样一个似乎早已不成为问题的问题也许会让很多人感到可笑。然而,综观几十年来我国基础教育体育课程的历史,却不得不让人们非常遗憾地形成这样的判断:体育课程是做什么的,它的基调、属性或者基本走向应该怎样,这一课程设置的基本前提在现实中不客气地说是没有搞清楚、没有弄明白,甚至是

搞错了,而且是大错特错。

长期以来,理论界对于体育课程的研究虽然可以说是洋洋大观,在对现实操作的形式方面多少也有些影响,但是,长久以来真正左右体育课程基调和走向的并非是那些什么理论,由国家职能部门统一制订的身体评价指标才是真正执掌体育课程生杀大权的“统帅”,才是体育课程出发点和归宿的真正决策者,同时它们成为了体育课程的终结者。

相关的职能部门只要将国家统一制订的身体评价指标这面大旗轻轻一挥,任何所谓先进的理论、观念、观点或者改革根本来不及与其“交手”就立刻溃不成军落荒而逃。面对这个来自国家权力机构的管理性、操作性权威,所有与其不同的理论、观念、观点或者企图进行的改革除“败走麦城”外绝无它路。面对着这样一个不可动摇难以挑战的“统帅”,任何理论、观念、观点或者改革怎能不处于劣势?

道理很简单:学生能否达到这些标准直接涉及到体育教师自己的前途甚至饭碗,哪个教师、哪个学校或地区的体育职能部门敢将本人、本单位的前程视为儿戏!因此,由国家统一制订的这些与体育课程目标直接相关的身体评价指标犹如“尚方宝剑”所向披靡。当它岿然屹立于体育课程领域的制高点时,与其对阵的任何理论、观念、观点或者所谓的改革充其量也就是个摆设、花瓶、装饰,在不得已时则最多充当一下掩人耳目的角色而已。

这也许会遭到质疑:这不就是一个最后的评价问题吗,没必要“上纲上线”的将它与体育课程的问题扯到一起。

虽然从时间顺序上讲,目标是在先,是起点,评价似乎是在后,是终点。然而实际上,这两者是不可分离的。在具体课程的“目标-评价”关联中,尤其是在我国的现行体制下,评价虽然是最后登台,但实际上它更多的扮演着在课程操作过程中控制具体操作方式的角色。因此,由国家统一制订的身体评价指标表面上在体育课程的最后阶段才出场亮相,然而实际上,在体育课程还没有进入实质性操作阶段之前就已经被其扼住了要害,确定了体育课程的基调和基本走向。而这个基调和基本走向却是大错而特错了。

1 体育课程属性之背离

由于我国体育课程的评价落在了与力量大小、速度快慢、远近高低、灵敏协调等相关的一系列身体指标上,从而在现实操作上完全左右了体育课程的基调或基本走向。而这个基调或基本走向从根本上说,其性质是反课程的。

1.1 生物指标唱主角 课程属性全违背

体育课程既然冠以课程之名而归属于课程的范畴,理所当然的就应该与任何课程一样遵循“文化传承”这一课程成立的一般普适的基本属性,也就是说任何课程都必须视文化的传承为己任。任何忽视、违背乃至否定文化传承这一课程基本属性的,都是对课程的误读和背离。

课程对文化的传承,就是将作为人类遗产的那些有形的或无形的、物质的或精神的“人的本质力量对象化”(马克思语)的成果(即文化),借助课程这一学校教育体系的中心环节承担种系(文化)延续与发展之责。也就是说,文化传承这一教育的本质属性理所当然的贯穿于包括课程教育在内的各个环节之中。

就体育课程而言,尽管它所依据的母体文化表现为身体(运动)方式的存在,但这并不意味着体育课程的属性就因此而发生丝毫的改变,它依旧不能脱离文化传承这一课程的基本属性。通观当今世界各国的体育课程,尽管学术观点或表达方式有所不同,但是在坚持体育课程的基本属性在于文化

传承这点上则完全一致。然而,反观我国体育课程的情况就会发现,与文化传承直接相关的部分在体育课程中充其量扮演的不过是个配角,而与文化传承非直接相关的生物性的身体评价指标却反客为主挑起了体育课程的大梁,这岂非咄咄怪事?

1.2 身心二元领风骚 哲学基础站错队

虽然我国的体育理论教科书自称坚持辩证唯物主义的“身心一元论”^[1],虽然我国体育课程目标中历来不乏文化、精神、身体等方面的表述,虽然在20世纪80年代就有人提出了生物、心理、社会的综合体育观,但是它们根本无力与国家统一制订的身体评价指标相抗衡,最终只能尴尬地自说自话。

与此相对的是,在我国体育课程领域有一个不成文的解释或者说:体育课程是奠定基础的课程。因为体育课程是着眼于身体的,而身体是学生进行学习之本钱,是基础,因此,体育课程是其他课程的目标得以实现的基础性课程(以下简称“基础论”)。令人难以置信的是,这种糊涂认识居然在某些教育理论者那里还得到了共鸣,说什么“智育、德育、美育是教育目标中最抽象的心理发展层次的目标,与体育分属不同层次,不应混为一谈”。因为体育属于“教育目标的第二层次”^[2]。这种赤裸裸的将体育与其他课程的关系基于身心而予以区分的“基础论”其实质就是公然宣布:体育课程是搞“身”的,而其他课程是搞“心”的。虽然有人坚决反对这种说法,但是就现实操作层面而言,这些说法确实是我国体育课程实际状况的真实写照。这充分暴露出身心二元的倾向不仅在体育课程领域“飞扬跋扈”,而且也映射出在教育课程理论界同样“肆无忌惮”。

就体育课程而言,虽然它所传承的运动文化主要是以身体的操作为基本形式,但是,这丝毫不能动摇和改变文化传承这一课程的基本属性,绝不意味着它是非文化传承的存在。如果借用中国传统的表达方式,不妨将体育课程解释为近似于“以身修道”的课程。而若从“概念知”与“身体知”^[3]的关系上说,在以运动学习为主的体育课程中,“体验”(与其接近的还有“体悟”、“体会”、“体认”、“体得”)等特有的认识世界的方式较之诸如文史哲或数理化学那类以“概念知”获得为主的课程为多。因此,从体育课程是通过运动学习实现对世界的认识这一特性上看,它在课程体系中占有独特的地位。很显然,这种独特的不可取代性绝非生物学的意义,而是在于其认识论的意义。

如此赘言,无非是试图阐明体育课程为何能够与其他课程一样担负文化传承之使命的客观性与可能性,无非是试图阐明体育课程为何能够以身心一元论为哲学基础而摆脱身心二元论桎梏的客观性与可能性,无非是为了使体育课程摆脱长期以来无法与其他课程进行对话的“失语”窘态,摆脱无法堂堂正正地跻身于课程体系之中的尴尬局面。

2 体育课程界限之无视

在现实操作层面上左右着体育课程基本走向、基本属性和基调的身体(生物性)指标不仅在理论基础层面站不住脚,

在具体的操作层面同样因无视其界限而走进了“死亡”之谷。

常言道:“凡事预则立,不预则废”。然而事实说明,我国体育课程如此之大事却虽“预”如废。作为常识,在计划做任何事情时“时间”是最基本的条件。那么在九年义务教育期间国家提供给体育课程的时间到底是多少呢?通过以下具体数字作为“预”的客观依据,并以此作为衡量体育课程界限的基准。

按照现行体育课程标准的规定,在小学1~2年级体育课每周4学时,在以后的3~9年级每周3学时。按照这个规定,在每个学年里学生实际运动的时间到底是多少呢?可以做如下的换算:

(1)在小学1~2年级,各个年级每周体育课为4学时。如果每学时按45 min计算,每周的体育课时间=45 min×4(学时)=180 min;如果每学年的体育课按32个教学周计算,每个学年的体育课时间=180 min×32=5760 min=96 h。

由于在体育课中,学生并非从始至终一直进行运动,必须将运动密度考虑进去。如果每节课的运动密度按40%计算,学生一个学年的体育课中实际运动时间=5760 min×40%=2304 min=38.4 h。

(2)在3~9年级,各个年级每周体育课为3学时。如果每学时按45 min计算,每周的体育课时间=45 min×3(学时)=135 min;如果每学年的体育课程按照32个教学周计算,每个学年的体育课时间=135 min×32=4320 min=72 h;如果每节课的运动密度按40%计算,一个学年的体育课中实际运动的时间=4320 min×40%=1728 min=28.8 h。

在小学1~2年级,学生每年在体育课程中的运动时间不到40 h,平均每天不到7 min。在3~9年级,学生每年在体育课程中的运动时间不到30 h,平均每天不到5 min。

应该说,这样一个算式中,已经再清楚不过地将九年义务教育阶段体育课程在身体生物学发展方面所能够达到的界限“预先”显示出来了。

在运动与体质(健康)状态之间的因果关系中最重要的条件之一就是运动时间。当我们面对“一年的体育课30或40 h的运动时间”这一基本的事实,国家统一制订的身体评价指标的实现与体育课程目标的实现之间是否应该划等号这个问题的惟一“解”不是已经跃然纸上了吗?这样一个再简单不过的逻辑关系居然没有被国家相关职能部门和策划者所发现吗?我们不禁要问:如此管理基础教育的体育课程难道不是严重的失职吗?

(1)将国家统一制订的身体评价指标的实现与体育课程目标的实现之间划等号是违背科学常识的,是一个天大的笑话。

(2)以此作为对学生体育课程成绩的评价以及作为对教师的体育课程教学水平的评价是不公平的。

如果身体指标的支持者会“以评价指标的分值等级是严格依据正态分布的原理,是科学计算的成果”云云为理由来反驳,但正态分布乃天理,天理不可违,天理即自然之理,正态分布本身就是自然状态。尤其就义务教育的性质而言,它是全民性的法律性制度,学生在入学时是非筛选的。也正因

为如此,身体指标呈正态分布是极其自然的现象。如果企图通过每年区区几十小时的运动时间来改变这种自然状态,不是狂妄便是无知。

难免会让有些人感到委屈:我们这样做并没有改变正态分布这一自然状态之意啊。

但必须明确的是人者,天资不同、体格不同、高矮不同、胖瘦不同、兴趣不同、相貌不同……乃天经地义之事,无可厚非。既然无论高者、低者、强者、弱者皆为自然之状态,而正态分布的状态亦不会因体育课程的介入而消失。那么,如果真承认正态分布乃自然状态而无改变之意,却又为何以学生身体指标状态的不同(即正态分布之现象)这种自然状态来排定座次区分优劣褒此贬彼呢?这种思考方式和操作方式本身难道不是对学生先天条件的诋毁和否定?难道不是对学生人权(自然身体权)的侵犯吗?

同样,经过体育课程之后学生在身体方面达成的状态既与先天有关,也与后天有关。也就是说,评价者方面根本无法排除导致这种结果中的先天因素。既然在这种评价中无法排除先天因素——加之前面所说的时间因素,却又仍然坚持将学生的身体评价指标与教师的体育课程质量挂钩,这难道不是强其所难吗?

3 体育课程与终身体育无缘

当今,终身体育的观点虽然在我国已经得到普遍的认同,但是在体育课程领域却没有将“终身体育时代的到来对体育课程提出了怎样的与以往不同的要求”作为一个重要的理论问题进行深刻的反思,仅仅是提出了一些似是而非的观点和说法,从而导致了体育课程基本承袭了前终身体育时代的陈旧衣钵。

在运动技能与体育课程的关系上,我国长久以来一直坚持按照统一的等级标准作为对学生体育课成绩的评价尺度(之一),即运动技能水平高者的评价(分值)高,运动技能水平低者的评价(分值)低。这种评价不仅在方式上而且在理念方面几乎成为天经地义、理所当然、毋庸置疑的“真理”。

尤其令人不可理喻的是,这一“真理”不仅在体育课程领域得到认同,甚至在整个课程教育领域居然没有异议。因此,若追究体育课程领域问题严重之责,不仅体育课程领域自身须检讨,教育课程职能部门以及那些教育课程理论“权威”们同样也逃不了干系。

可以说这种评价的方式与理念非但与真理不沾边,确切的应该说它是彻头彻尾的谬论。

首先,在体育课程领域这种评价与身体指标评价的情况完全一样。因为运动技能水平的高低同样与先天条件有密切关系,非学生努力之所能,非教师努力之所能。其道理前已阐明,此处不复赘言。

其次,这种评价确实具有一定的欺骗性,因为它是以“运动技能的传承是重要的”这一正确的观点为保护色外衣。然而,只要我们进一步提出“体育课程传承运动技能之所以重要的具体阐释为何”这一质疑时,它的伪装马上就会被剥去。

体育课程往往被看成获得(学习)运动技能的课程。这

显然与体育课程的基本内容是以运动技能学习为主,其学习方式是通过对身体操作获得运动技能有密切关系。然而,通过前面对体育课程基本属性的讨论我们已经知道:体育课程与其他任何课程一样都是对文化的传承,而体育课程则以运动文化的传承为主。

那么运动技能是否属于运动文化的范畴呢?答案当然是肯定的。但是,需要注意的是,文化的传承仅仅是构成课程功能或者基本属性的一个方面,而另一个同样重要的方面在于它是指向未来的,是为未来服务的。如果忽略了这一点,将同样导致对课程基本属性的误读和背离。

所谓指向未来的含义很简单,即某一课程存在的价值在于教育者(政府的教育职能部门、课程的设计者、学校、教师等)对该课程所传承的文化与未来之关系的认同与把握。而在以运动技能为基本学习内容的体育课程领域,则必须对运动技能的获得与未来社会之需要、未来个体生存发展之需要的关系予以明确的回答,也就是说,其视野绝不能仅仅停留在学校教育期间。

毋庸置疑,终身体育是伴随着终身教育的观点而出现的,这种观点是基于现实世界的发展进行反思的结果。当今的时代是知识爆炸的时代,同样也是 sports 爆炸的时代。正因为如此,终身教育或终身体育的提倡者已经认识到,仅仅依靠小学、初中、高中乃至大学的学校教育已经无法满足当今社会与时代发展的需要以及个人生存发展的需要。

终身教育或者终身体育的观点并非意味着对学校教育的否定,但是,它确实向学校教育所提出了一个重要课题:即重新认定在有限的学校教育期间应该进行怎样的课程教育从而使得学生能够适应未来之需要,从而合理把握“课程教育的可确定性”与“未来发展的不可确定性”之间的关系。这个课题是任何课程都面临而且必须应对的普遍性问题。

对于这样一个极其重要的问题,以往的体育课程理论基本是以运动对处于成长发育阶段的学生有怎样的作用为基本的出发点予以回答的。很显然,仅仅以课程教育阶段的“此时”为出发点来论证运动技能作为体育课程内容价值的论证是不够的,更重要的是需要对在校期间的体育课程教育与“未来”是怎样的关系予以明确回答和论证,也就是说,应该以体育课程中运动技能获得(学习)的可确定性与未来个体需要的不可确定性之关系为切入点,从理论与操作层面展开深入的研究。

那么回头再看看这些年来我国体育课程理论界是怎样应对这一世界性课题的。如果说体育课程理论界完全没有注意到这个问题,显然是不符合事实的。

伴随着终身体育观点和终身体育时代的到来,在我国体育理论界出现了诸如“有几个学生毕业后会到体育场或者公园用铅球进行身体锻炼?”这类对具体的运动技能在体育课程中存在价值的议论和批评。随之,有人就开始思考如下的问题:哪些运动技能能够与学生的终身体育联系在一起呢?接下来就有权威人士提出“使学生掌握一到两项可以终身从事的运动技能(项目)”作为对体育课程与终身体育之关系的应答,而对其评价方式则缄口不言。

因此,以此作为对终身体育时代的到来这一问题意识的回应已经显露出回应者在课程理解上的模糊和偏差,上述议论看起来似乎符合事实,提出来的观点也似乎合情合理,其实不然。

确实,很难看到学生毕业后会以铅球为锻炼身体的手段来参与终身体育。但是问题在于,不仅很少看见学生毕业后以铅球为方式参与终身体育,而且同样的,也很难看到他们以跳远、跳高、跳箱、滚翻的方式参与终身体育。即便偶尔看到有单杠或者双杠练习者,也往往是诸如引体向上那类运动技术含量很低的力量性练习。至于属于武术类的少年拳、青年拳就更不必多言了。这一切似乎都在告诉我们:随着学生毕业离校,构成体育课程内容的相当部分运动技能的确也随之“毕业”而几近“寿终正寝”。

那么这种情况是正常的还是不正常的呢?其实笔者以为,这是很正常的事情。这就如同学生毕业后,当初在课程中所学到的诸如语法修辞、数学、物理、历史、地理等知识都在相当程度上离开了他们的生活甚至工作的情况完全一样。在社会生产进入高度自动化数字化的时代,在日常生活不断走向“傻瓜化”的今天,每个人不可能也不需要终生与构成课程内容的知识与技能为伴,这是显而易见的事实。因此,简单的以学生毕业后是否采用在课程教育中获得的运动技能,并以此为标准来衡量构成课程内容的运动技能与终身体育之间的价值关系,显然是草率的甚至是粗暴的。

在把握体育课程与终身体育关系时确实应该将“基础”或“基本”作为一个重要的观点。但是需要注意的是,这里所说的基础或基本,就其对应性方面而言,主要的不是指学科体系或者运动项目体系意义上的基础或基本,同样也不是从与未来特定具体工作需要的关系上来把握基础或基本。这种基础或基本的把握与理解,应该建立在它与终身体育的内在关联之中。

那么,具体的说应该怎样从与终身体育的内在关联中把握运动技能的价值呢?

如果考虑到 sports 爆炸、未来工作需要的非确定性、所在地区状况和条件的不同、生活需要的不同、个体兴趣的不同和改变,伴随增龄而带来的需求变化等诸多因素。实际上体育课程的设计者与实施者根本无法确定学生在将来需要怎样的运动技能,无法确定学生将在怎样的条件下采取怎样的运动形态投身于终身体育,而且不光是他们无法确定,就连学生自己也同样无法确定——变数太多之故。

很显然,“使学生掌握一到两项可以终身从事的运动技能(项目)”实际上是想借助特定运动技能的获得来“直达式”的解决体育课程与终身体育的关系。殊不知,这种以“此时”(在校期)之运动技能来对应“彼时”(未来)之需要的“以实对实”思考方式本身就是彻头彻尾的对终身体育所以提出之原由的无视。它绝非体育课程所需要的基础或基本,它实际上是貌似终身体育而非终身体育。毫无疑问,必须放弃这种“预设”某些特定运动技能来与终身体育“对号入座”的思考方式。

应该以“虚实相交”的思考方式作为对基础或基本的理

解,据此来把握体育课程(所传授的运动技能)与终身体育之间的内在关联性。为便于理解以“虚实相交”的思考方式把握体育课程与终身体育之间的关联性,可以做如下假定和论证:

影响学生毕业后参与终身体育的基本条件是两个,一个与终身体育观的情况相关联(如何在课程教育中使学生形成终身体育观虽然与本文有关,但是不限于本文的讨论范围),一个则与运动技能(广义的运动能力)相关联。

前者的终身体育观其自身虽然属于观念类而非技能类,但是它与课程教育期间运动技能传承的具体操作方式之间存在着极其密切的关系。这种极其密切的关系简而言之就是:在课程教育期间,学生在运动技能获得(学习)过程中是感受到了其中的乐趣还是感受到了无味、无奈或打击,因为这些感受到的东西对其终身体育观的形成在价值方面的贡献是极其巨大的,是相关知识所难以取代的。我们再看后者的情况。

首先,应该将运动理解为非先天的而是后天形成的,因此它必定是技能性的存在——别管该技能是简单的还是复杂的。而运动技能之间同样也是相互关联的存在——按照运动学的观点,任何复杂的动作都是建立在简单动作基础上的。从哲学原理上说,运动技能作为世界的组成部分,同样是相互联系的存在。

再有,在理想的或者期望的运动教学过程中,学生所获得的不仅仅是作为结果的运动技能,同时也是对认识世界之方法的获得——运动学习本身亦是一种认识世界的方法^[1],而在这种认识方法中则包含着如何把握和理解运动的学习方法^[2-4]。这种方法是隐含于具体的运动形态、方式之中的。这与其他课程的情况完全一样。

总而言之,通过在体育课程中所获得的运动技能以及蕴涵于其中的学习(认识)方法、在运动技能形成过程中所获得的那种积极的而非消极的情感性感受,构成了他们在未来面对新的环境、新的运动技能时解决所面临的各种具体问题的基础和基本。这也就是体育课程与未来需要——即终身体育之对应关系中所谓“虚实相交”的基本含义。

退一步说,即便认为某人是否会参与某一运动与其运动技能水平有相当密切关系,那么,一个人是否参与终身体育则与其运动技能水平的高低不存在必然关系:当上述条件满足时,任何人只要具备运动的生物学条件,就意味着具备了进行终身体育的可能——哪怕他仅仅是散步甚至仅仅是活

动活动腰腿。

由此可见,学生毕业后参与终身体育的这两个基本条件,都意味着对现今体育课程依据运动技能水平高低进行价值评判的否定,是对所谓“使学生掌握一到两项可以终身从事的运动技能(项目)”这一观点的否定。

正是基于以上认识,才得出了我国体育课程与终身体育无缘的判断。

4 真义体育课程的呼唤

以上种种情况已经表明,我国体育课程的基调、属性或者基本走向处于严重的失误状态。

体育课程绝非“良种场”,亦非“马戏团”。但长期以来,动辄以身体生物指标度学生之优劣于左,以运动技能水平量学生之等第于右。这一对拦路虎将人文精神排斥于体育课程之外久已。

冠以人事之名,却行非人之事者体育课程也。悲夫我体育课程。体育课程应始于何处且终于何方?应将体育课程理解为怎样性质的存在?时至今日,已经到了必须对我国体育课程进行重新思考的时候了,已经到了必须给这段扭曲的历史划上句号的时候了。

参考文献:

- [1] 鲍冠文. 体育概论[M]. 北京:高等教育出版社,1995:34.
- [2] 桑新民. 跨世纪基础教育课程改革目标模式的理论思考[J]. 课程研究,1994:12-15
- [3] 贾齐. 浅谈体育的一个基本概念[J]. 体育与科学,1998,19(2):9-12.
- [4] 贾齐. 运动学习:认识世界的一种方式[J]. 体育与科学,2003,24(4):36-40.
- [5] 贾齐. 运动规则及运动技术(技能)概念的学科教学论[J]. 体育与科学,2001,22(5):59-62.
- [6] 贾齐. 教学内容的双重性特征及实践意义[J]. 体育与科学,2000,21(4):44-47.
- [7] 贾齐. 体育课程中运动指导价值取向的考察[J]. 体育与科学,2002,23(2):7-9.

[编辑:邓星华]