

终身体育习惯形成过程中的基础性条件

渠广伟

(广东商学院 体育部, 广东 广州 510320)

摘 要: 由教育终身化的现代社会特征引出终身体育习惯形成的重要性论述, 肯定了终身体育习惯形成过程中的基础性条件的完成应在学校体育领域。理论上讲, 3 个基础性条件分别是: (1) 体育课程内容的选择以体育动作技术为根本; (2) 体育教学活动中教师和学生应互为主体; (3) 体育教学社会功能层级间科学的衔接。通过研究得出 3 个基础性条件中, 前一个条件是后一个条件良好运行的前提, 3 个条件共同构成形成个体终身体育习惯的基础性条件的完整机制。

关 键 词: 学校体育; 终身体育习惯; 基础性条件; 体育课程内容; 体育活动; 体育教学
中图分类号: G807.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 1006-7116(2010)08-0055-05

Fundamental conditions in the process of the formation of lifetime sports habits

QU Guang-wei

(School of Physical Education, Guangdong University of Business Studies, Guangzhou 510320, China)

Abstract: Important works about the formation of lifetime sports habits, resulted from the modern social characteristics of turning education into lifetime education, have certified that the accomplishment of fundamental conditions in the process of the formation of lifetime sports habits should be made in the scholastic physical education area. Theoretically, the 3 fundamental conditions are the followings respectively: 1) the selection of physical education curriculum contents should be made based on the technology of sports moves; 2) in physical education teaching activities, teachers and students should be the subject alternatively; 3) scientific connection between the levels of social functions of physical education teaching. Through his study the author concluded that the accomplishment of the 3 fundamental conditions should happen horizontally, the former condition is the precondition for the good running of the later condition, and that the 3 conditions jointly constitute a complete mechanism of fundamental conditions for forming individual lifetime sports habits.

Key words: school physical education; lifetime sports habit; fundamental condition; physical education curriculum contents; physical education activities; physical education teaching

“教育的终身化是现代教育发展的一个重要特征”^[1]。终身教育思想是 1965 年联合国科教文组织终身教育局局长郎格朗在《终身教育导论》中提出的, 到 1972 年联合国科教文组织发表了《学会生存——教育世界的今天和明天》, 对终身教育的理论和原则进行了系统的论述。《辞海》中对终身教育的界定为“贯穿于个体生命过程的教育”^[2]。“在终身教育的影响下, 更主要的是由于人们追求健康长寿、改善生活方式、提高生活质量的主体需要, 终身体育思想在 20 世纪 80 年代应运而生”^[1]。“终身体育, 亦称终生体育, 指

人体从诞生到死亡的整个生命过程中始终坚持体育锻炼和接受体育教育”^[2]。终身体育习惯可以理解为: 形成个体整个生命过程中始终坚持锻炼和接受体育教育的行动方式。终身体育的指导思想在我国新一轮体育课程改革中占据非常重要的地位, 2001 年教育部颁布的《体育与健康课程标准》设置的 5 个学习领域也指向学生终身体育习惯的形成^[3]。

按照地域标准划分, 个体接触体育的领域分为学校内部领域与学校外部领域(亦可成为社会, 但这里的社会应为“小社会”观的概念, 不包括学校)。在学校

外部的个体学前阶段(从出生到进入小学学习阶段)主要是人体自然生长、无意识支配下学习生存技能、智力发展最初阶段,不以学习体育动作技术为主。况且,“教学的过程需要学习和掌握的体育技能属于复杂的动作技能”^[4]。基于此,本文不对此时期的相关问题进行探讨。个体习惯形成是一个纵向过程,后期事件的发生,以前阶段事件的发生为基础条件。就终身体育习惯形成过程而言,学校内部事件的发生是学校外部(除学校外部的个体学前阶段)事件发生的基础性前提;具体到体育领域就应该是:学校体育是社会体育(这里的“社会”为“小社会观”的概念,不包括学校)的前提条件,也就是本文提出的基础性条件。不难得出:终身体育形成过程中的基础性条件就应该是学校体育工作。这个观点也得到体育领域许多专家的认可。体育课堂教学是学校体育的核心组成部分,学校体育工作应以体育课堂教学为核心,发挥其重要功效,去辐射学校体育其他方面的工作。体育课堂教学处于怎样一个良性机制运行,学校体育完成哪些条件为个体终身体育习惯形成打下基础呢?

1 基础性条件之一:体育课程内容选择以体育动作技术为根本

1.1 学校课程要以知识的存在为根本

课程的本质是什么?目前国内较有代表性的观点主要有3个:课程是知识、课程是经验、课程是活动。课程是知识的本质观:课程往往外在于学生,激进时甚至凌驾于学生之上,课程实施中,学生主要承担着接受者的角色,仿佛一个个没有生命力的容器,而教师的任务就是朝这些容器里不停地灌输知识。课程的经验本质观:“从经验的结果维度上看,经验可以分为直接经验和间接经验;前者又叫个体经验,是指个体在自身活动中体悟、感知和概括出来的经验;间接经验又叫种族经验,是指种族流传下来的人类认识的成果——知识”^[5]。“在教育中,以间接经验为主的课程,典型的表现形式就是学科课程;以直接经验为主的课程,典型的表现形式是活动课程”^[6]。课程的活动本质观认为:课程应该是让学生在期间活动并在各种活动中自身各方面得到发展的学习内容。它不反对“学科本质观”,只是认为除了在教学活动之外的其他活动中,学生也能获得一些知识和经验,而且这些所得是在学科学习中得不到的。它强调学生是课程的主体,有学习的能动性,主张通过学生的兴趣、能力、经验、需要来实施课程。

不难发现,这3种课程本质观的主要观点侧重在教师与学生地位角色上。无论是经验课程本质观还是

活动课程本质观,都肯定了课程中知识存在的必然性。后两者仅仅否定了知识本质观的传授知识的形式或方式。“知识最能体现出课程的本质所在,无论从哪个维度去研究课程,都无法否定课程与知识之间的密切联系,无法否定知识在课程中的重要地位;课程的存在要靠特定的知识来支撑,课程的发展要以知识的选择来实现”^[7]。“课程本质上就是教学认识的客体,也就是人类认识成果,也就是知识”^[8]。可见,无论学校里的任何课程都不能忽视传授知识的主体地位。如果哪一门课程没有知识体系作为根本,在学校课程设置体系中被剔除的可能性会增大,时间会证明这个推论。

1.2 学校体育课程要以体育动作技术的存在为根本

“人类认识自然和社会的成果或结晶即为知识”^[9]。那么,体育动作技术是知识的一种吗?学校体育课上应该传授什么类型的知识呢?借用现代心理学的一个专用术语“认知”,我们把表现出典型的思维特点的知识,称作“认知性知识”;以其为对应,我们把另外一些表现出典型的外部运动特点的认识成果,称作“操作性知识”^[10]。对此观点的认识也得到了认知性知识界的认可,《科技哲学十五讲》一书中讲到:“技术需要一定的知识作为前提和基础,但技术本身也可以看成是一种实用性知识。”^[11]在动作技能分类中,体育技能属于复杂的动作技能。可见,动作技能是知识,而体育动作技术是动作技能中的一种知识,属于复杂性的动作技能。再结合体育本身的特点和学校体育课开放环境的特征,不难发现:体育的知识或是学校体育课上应当传授的知识一定是体育动作技术。“没有运动技术水准的人,根本就不能算是懂得体育”^[11]。

作为学校的一门课程的体育与其它课程相比虽然有其特殊性,但作为一门学校课程,就不能脱离学校课程必须传授知识这一本质特征或是要求。体育的知识就是体育动作技术,学校体育课上应该义不容辞、合情合理地传授体育动作技术这一操作性知识。肯定了这个前提才能使体育教学活动中真正的有“教”和“学”的概念存在,否则很容易使人们把体育教学与学生的玩、游戏、休息等放在一起作为“等同概念”,而我们的体育教师则沦为传授玩、游戏和教给学生如何休息的“另类教师角色”。更重要的是,这个基础性条件的功能和目的是:个体走出学校后具备进行体育锻炼的内容和手段;这个条件直接制约着个体能否参与体育,理应摆在形成个体终身体育习惯之首。

2 基础性条件之二:体育教学活动中教师和学生应互为主体

共识下的教学是指教师的教与学生的学的统一,

教学是由这两个部分组成的,是一种静态的理论阐述。教学活动与教学有什么区别呢?“教学活动实质上是学生在教师的指导下对人类已有知识经验的认识活动和改造主观世界,形成和谐发展个性的实践活动的统一过程”^[12]。教学活动是一种活动,是发生在教学过程的一种活动。既然属于活动的一种,就理应具备活动的特征。“人的活动就是人对于外部世界的一种特殊的对待方式”^[13]。“这种特殊性在于,是有目的的,不是盲目的;是主动的,不是被动的;是一种过程,不是一种结果;是双向的,不是单向的”^[14]。在心理学上,“活动是人在与周围现实积极的相互作用中有目的地影响客体以满足自身需要的过程”^[15]。结合活动的概念和特征,教学活动就是作为人的教师和学生以教学资源为对象(或是客体)的相互作用中教师主动的教和学生主动的学的过程。体育知识,也就是体育动作技术的学习更多的是学生行为上的变化,注重实践操作;再者,体育动作技术仅仅在大脑中建构,只是看、听不去亲身操作、不进行模仿或练习是不可能学会的;体育课堂上传的体育动作项目多数是前人编制现成的体育知识,也有一些体育动作技术是地方课程或是校本课程中开发的,无论是哪种体育知识的学习,学生必须亲自模仿、操作和练习,其本质都是在学习直接经验类的知识。间接经验类的知识只是为学生学习这些需要亲身练习的直接经验类知识提供一个标准和参照,也需要学生的直接经验体会为学习手段。所以体育教学活动在凸显体育教师主体地位的同时一定要突出学生的主体地位。

“主体是实践活动和认识活动的承担者”^[12],辩证唯物主义认为:主体是具有意识性、自觉能动性和社会历史性的现实的人,教师和学生都是自然人,符合上述所谓主体的人的全部特征和条件。那么,一个事件中,同时存在的两个主体怎样发生关系,或是在事件中各自扮演怎样的角色呢?“当两个或多个主体发生联系时,他们都能以自己的主观能动性对其他主体施加作用和影响,同时对其他主体的对象化活动作出自己的主观反应,主体之间存在着理解和沟通,也存在着矛盾和冲突”^[16]。教师与学生在体育教学活动中的两个主体都能以其自己的主观能动性作用于其他主体,这就解释了体育教师与学生怎样同时作为主体存在于体育教学活动中的疑难。那么,作为客体或是称作活动对象的教学资源或是称为教学内容处于教学活动的什么位置呢?在多个主体共同参与的实践活动中,“主体-客体”关系实际上是“主体们-客体”关系,而不是各个主体分别独自地与客体发生联系的关系。之所以是前者而不是后者,是因为存在着“主体

之间的相互关系和作用”^[16]。体育教学活动中,作为主体的体育教师和学生共同作用于客体(教学资源),使之构成“主体群(体育教师与学生们)与客体(教学资源)”的关系。在这个关系结构中,作为体育教师的主体和作为学生们的主体都以教学资源这个客体为平台展开两个主体之间的有目的、主动的体育教学活动。

“在我国,源自20世纪50年代关于‘教师主导作用’的争论:‘教师是否应该起主导作用’、‘教师能否起主导作用’,发展至今已大致经历了3个阶段,即观点争鸣期(1979~1988年)、反思与扩展期(1989~1994年)与主体的凸显期(1995~至今)。其间出现的近10种关于‘教学主客体关系’的观点:如教师唯一主体论、学生唯一主体论、双主体论、主导主体说、三体论、主客体转化说、复合主客体论、过程主客体说、层次主客体说与主客体否定说等”^[17-18]。深解其本质涵义,依据体育课堂教学活动的独有特征而言,唯有“体育教学的双主体”的观点最为合理。

肯定了条件之一的体育课堂上体育教师与学生以传习体育动作技术这一操作性知识为根本。基础性条件之二就是:体育教学活动中体育教师与学生们之间是互为主体的关系。教师有目的地、主动地传授体育知识;与此同时,学生们也是有目的、主动地学习体育知识,体育教学资源这一客体以“平台”的角色展现在“主体们-客体”这一体育教学活动运行机制中。这个机制下,学生们不是被动的、无目的地接受体育教师传授的体育知识,而是主动地、有目的地去学习。仅仅这样,还不能肯定地说,学生一定能学会体育知识,就算学会了体育知识也不能肯定在学生们走出学校之后形成终身体育的习惯。抛开那些步入社会后的可支配闲暇时间、硬件设施不谈,前面论证了体育知识的学习必须使学生亲身的操作,必然伴随着行为上的变化,但行为上的变化很可能只发生在学生在学校这个时期,意识里彻底地认可体育多元文化在形成个体终身体育习惯过程中起着关键作用。

3 基础性条件之三: 体育教学社会功能层级间科学的衔接

“根据体育教学客观结果产生的顺序,以及结果作用于外部社会的性质,可将体育教学的社会功能分为初级社会功能和次级社会功能两个层次”^[19]。这里的初级社会功能,可以理解为由体育教学过程直接产生,但对外部社会表现为间接作用的社会功能,其可观察的客观结果是受教育者的“体育文化形成”状况”。

“在社会学的意义上,学校教育的直接社会功能恰恰就是受教育者的‘文化形成’”^[20]。“而受教育者的‘文

化形成’又主要是通过不同学科的课堂教学来具体实施和完成的”^[19]。所以,从教育的角度考虑体育教学的初级社会功能必然是“体育文化的形成”。放眼至体育的角度,“作为一种文化形态的体育对整个人类社会的影响已远远超过个体体育行为对其身体的影响”^[21]。对一种业已形成的文化,体育教学恰好作为这样一种相对规范、稳定,培养青少年健康成长的教育场所来传承这一历史使命。就体育教学本身来讲,不管以何种形式开展,将“体育文化的形成”作为其首要功能也有据可依:对一种文化的认可首先是个体意识层面的认可,然后才能使其表现行为与自身认可的文化相吻合。“心理学上,意识一般指自觉的心理活动,即人对客观现实的自觉的反映;行为在心理学上泛指有机体外现的活动、动作、运动、反映或行动”^[2]。也就是说只有意识层面的认可反映,外观的行为才有表现出的可能。体育教学的次级社会功能可以理解为由体育教学过程间接产生,但对外部社会发生直接作用的社会功能,其可观察的结果是人们在社会生活(特别是闲暇生活)中的“体育参与”情况。“如果体育教学对受教育者的‘体育文化形成’起到了较好作用,那么,他们在未来社会生活中主动参与体育活动的可能性就较大;反之,可能性则比较小”^[19]。明白了体育教学的次级社会功能涵义,可以说那些以“学生走出学校参与体育”的指标来衡量体育教学效果就有失公正了。在体育教学活动中学生们除了生物学意义上的学习外,个体意识里对“多元体育文化”的认可不仅直接制约着学生体育知识学习的效果,而且对走出学校参与体育有着直接保障作用,也就是对个体形成终身体育习惯起着直接作用。

体育教学的初级社会功能不对学生个体形成终身体育习惯有直接作用,起直接促进作用的是体育教学的次级社会功能。这使得我们明白:在体育教学活动中首先体现其初级社会功能,虽然它不能直接导致学生终身参与体育的行为持续,但直接导致使学生个体终身体育习惯形成的体育教学的次级社会功能的发挥。纵向联系应该是:首先是由体育教学活动直接产生的初级社会功能,即体育文化的形成;其次是学生个体意识层面对多元体育文化的认可;再次是出现与意识层面相对应的行为表现;最后是由体育教学活动间接产生的次级社会功能,即学生终身参与体育的习惯形成。在体育教学活动中应特别注意这两个体育教学的社会功能的衔接,实践操作上首先注意体育教学活动直接产生的作用,在其基础上把学生“体育文化的形成”从意识层面“加工到”行为层面,体育教学活动的次级社会功能,即学生终身体育习惯的形成将

成为必然出现的持久结果。

4 结论

个体终身体育习惯形成的基础性条件首先要肯定体育课堂教学要以师生间传习体育动作技术这一操作性知识为根本;再次,体育教师与学生都以主体的身份出现在体育教学活动中,共同作用于教学资源这一客体,以“主体群-客体”的形式展现,在教学活动中以教为主的过程里以体育教师这一主体与教学资源这一客体的关系为主要关系;相反,在教学活动中以学为主的过程里以学生这一主体与教学资源这一客体的关系为主要关系;但总体上以“主体群-客体”的形式展现,教学资源只是提供一个平台,使其两个主体间发生关系。再次,注意体育教学社会功能层级间科学的衔接,纵向联系应该是:首先是由体育教学活动直接产生的初级社会功能,即体育文化的形成;其次是学生个体意识层面对多元体育文化的认可;再次是出现与意识层面相对应的行为表现;最后是由体育教学活动间接产生的次级社会功能,即学生终身参与体育的习惯形成。在体育教学活动中应特别注意这两个体育教学的社会功能的衔接,实践操作上首先注意体育教学活动直接产生的作用,在其基础上把学生“体育文化的形成”从意识层面“加工到”行为层面,体育教学活动的次级社会功能,即学生终身体育习惯的形成将成为必然出现的持久结果。

个体终身体育习惯的形成绝对不是顺其自然或者说是一个历史的必然现象,在从无到有的过程中需要做好每一步的工作。本文所论证的基础性条件指的是个体在学校期间应该做的准备性工作,至于走出校园后的那些闲暇时间、场地器材等客观条件的制约不在本文研究范围之内。个体意识是有能动性的,相信即使在闲暇时间很少且场地器材条件不是很允许的情况下,在个体对体育文化的认可和拥有极其强烈的主观能动性的基础上,一定能保持终身参与体育的习惯。因为事物的主要矛盾决定着事物的发展方向和深度,客观因素永远阻碍我们前进的步伐。

参考文献:

- [1] 周登嵩. 学校体育学[M]. 北京:人民体育出版社, 2004: 46-47.
- [2] 夏征农. 辞海(缩印本)[M]. 上海:上海辞书出版社, 1999.
- [3] 中华人民共和国教育部. 全日制普通高级中学体育(1-6 年级)体育与健康(6-12)年级(实验稿)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2001: 8-30.

- [4] 辛利, 王科. 课程改革过程中应关注中小学体育课堂教学时间的设定[J]. 体育教学, 2010(3): 17-20.
- [5] 王策三. 教学认识论(修订本)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [6] 丛立新. 课程论问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [7] 江虹. 课程本质观再议[J]. 教育理论研究, 2007(10): 6-8.
- [8] 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮[J]. 北京大学教育评论, 2004(2-3): 5-24.
- [9] 冯契. 哲学大辞典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 1010.
- [10] 张洪谭. 体育教学的知识类属与理想课形[J]. 体育与科学, 2007, 28(3): 17-24.
- [11] 林德宏. 科技哲学十五讲[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 219.
- [12] 李秉德. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
- [13] 冯契. 哲学大词典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 1249.
- [14] 黄甫全, 王本陆. 现代教学论学程[M]. 修订版. 北京: 教育科学出版社, 2003: 123.
- [15] 车文博. 心理学原理[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 1986: 213.
- [16] 冯向东. 从“主体间性”看教学活动的要素关系[J]. 高等教育研究, 2005(5): 25-29.
- [17] 李定仁, 徐继存. 教学论研究二十年[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 93-120.
- [18] 李长吉. 教学主客体关系问题三论[J]. 上海教育科研, 2000(4): 7-11.
- [19] 唐炎, 虞重干. 结构与生成机制: 一种关于体育教学社会功能的探究[J]. 体育科学, 2009, 29(5): 85-89.
- [20] 苏训诚. 论高校体育教学改革中的若干问题[J]. 中国体育科技, 2003, 39(3): 2-5.
- [21] 杨文轩, 杨霆. 体育概论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005: 38.

目前国内设立的体育学博士后科研流动站

- 1.北京体育大学(2003年设立, 依托体育学一级学科博士点)
- 2.上海体育学院(2003年设立, 依托体育学一级学科博士点)
- 3.华南师范大学体育科学学院(2003年设立, 依托体育学一级学科博士点)
- 4.华东师范大学体育与健康学院(2003年设立, 依托体育学一级学科博士点)
- 5.福建师范大学体育科学学院(2007年设立, 依托体育教育训练学博士点)
- 6.苏州大学体育学院(2007年设立, 依托体育教育训练学博士点)
- 7.北京师范大学体育与运动学院(2007年设立, 依托体育人文社会学博士点)
- 8.南京师范大学体育科学学院(2009年设立, 依托课程与教学论、体育人文社会学博士点)
- 9.清华大学体育部(2009年设立, 依托体育教育训练学博士点)
- 10.曲阜师范大学体育科学学院(2009年设立, 依托体育人文社会学博士点)

(体育门外汉)

体育在线论坛链接: <http://www.tiyuol.com/viewthread.php?tid=12024&highlight=>