

·学校体育·

辨析体育课程中若干“教”的问题

张军

(江苏省睢宁高级中学 体育组, 江苏 徐州 221200)

摘 要: 概念的混乱或混淆不仅阻碍学术的交流, 且易出现引导性错误, 理论高度的概念与实践层面的概念理解难于契合恰是课程实施者的纠结所在。为什么教、教什么、用什么教、怎么教; 课程内容与教学内容、教学内容与教材、教材与教学方法有着怎样的区别与联系是学校创编校本课程, 体育教师重新认识体育与健康教学的根本。过去的认识与时下的认识, 理论的认识与实践的理解, 创新性认识与普适性认识, 只有共融才能共通。

关 键 词: 学校体育; 体育与健康课程; “教”的问题

中图分类号: G807 **文献标识码:** A **文章编号:** 1006-7116(2012)03-0075-07

A analysis of several “teaching” issues in physical education curriculum

ZHANG Jun

(Physical Education Teaching Group, Jiangsu Province Suining Senior High School, Xuzhou 221200, China)

Abstract: Concept chaos or mix-up not only hinders academic communication, but also tends to cause directive errors. The difficulty to fit the understanding of concepts in terms of theory into the understanding of concepts in terms of practice is exactly the confusion of curriculum implementers. Why to teach, what to teach, to teach with what, how to teach, what differences and connections are there between curriculum contents and teaching contents, between teaching contents and textbooks, and between textbooks and teaching methods, are fundamental issues for schools to compile school-based curriculums, and for physical education teachers to re-understand physical education and health teaching. Past knowledge and current knowledge, theoretical knowledge and practical knowledge, innovative knowledge and universal knowledge, can communicate with each other only when they are brought together.

Key words: school physical education; physical education and health curriculum; “teaching” issue

教育推动着社会的发展, 反过来, 社会又制约着教育, 二者交替螺旋上升。专家、学者们的研究与争鸣和教学实践的检验是课程理论科学化、与时俱进的不竭动力, 其中, 体育学科 20 多年来, 围绕体育教学中“为什么教、教什么、用什么教、怎么教”的争论一直没有停止, 而且在这些争论的过程中, 又衍生出关于课程、课程内容、教学内容、教材、教学方法等基本概念的再认识问题。理论离不开实践的印证, 既然如此, 在被印证的过程中也就离不开基层体育工作者的理解和认同, 也正是当下实施课程理念的最有效保证。本文根据理论界争论的现状, 仅从课堂实施者的角度对诸多基本概念作一梳理, 本无意于为任何流派任何观点呐喊或助威, 只是根据教学实践的需要,

依着和而不同的心态有选择地解读, 便于一线教师内化的概念类的认知和对其之间相互关系的把握。

1 对课程的认识

1.1 认识的现状

课程在大多数教育工作者眼里被认为是学校所教科目的总和或某一学科。比如, 很多学校会设置课程总表, 表中包含了学校开设的所有科目, 由此可认为该校的最高教育教学领导及教务人员在理解“课程”时, 是将其作为所教科目的总和予以认定; 表格的标题栏“课程”对应的内容是语、数、外、理、化、生……很显然又将课程视为学校开设的每一学科。无论认为课程是科目的总和还是某一门学科都是立足于学科本

收稿日期: 2012-01-06

作者简介: 张军(1974-), 男, 中教高级, 研究方向: 体育教学。

位,以学科知识的传授为中心,意在突出教师的传授,但从课程的理论深层分析,课程绝非仅此而已,它还涉及学生的学习过程、学习结果、社会的适应与发展等教育和学习的诸多含义。整张课程表的设计如果涉及时间、学校开设科目的种类等信息,又说明还可将课程理解为有计划的教学活动。针对课程争执不下的“定义”,课程专家施良方^[1]通过词源分析,将课程定义归纳为6种,即“课程即教学科目,课程即有计划的教学活动,课程即预期的学习结果,课程即学习经验,课程即社会文化的再生产,课程即社会改造”,之所以会出现这么多的认识,其根本的原因在于不同社会条件下,受不同作者的哲学假设和价值取向认识不同的影响。

1.2 如何认识体育与健康课程

按课程即教学科目我们可将体育与健康课程理解为课程的一个专属区域的课程概念,它具备课程的所有特性。“课程本身是社会、学生和学科的综合体”^[2],因此,体育教师在把握体育与健康课程定义时,应该突破以学科定位的便于表达的意识形态,从不同视域去理解体育与健康课程的定义:正如课程专家所言,“重要的不是选择这种或那种课程定义,而是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及伴而随之的新问题,以便根据课程实践的要求,做出明智的选择。”^[110]体育与健康课程标准对体育与健康课程给出了明确的定义:“是一门以学习体育与健康知识、技能和方法为主要内容,以身体练习为主要手段,以发展学生体能和增进学生健康,培养学生终身体育意识和能力为主要目标的必修课程。”^[3]课程标准之所以给出明确的定义,是根据现实社会的发展与当今学生的实际情况而作出的刚性指导意见,并不是说这种定义是课程标准的永恒定义,它仅符合社会的阶段性需要。我们在理解时,主要是准确地认定定义中的3个因素,即社会、学生与学科,由此不难看出,定义中“学习体育与健康知识、技能”体现了课程的学科特性;“掌握体育与健康的学练方法”指明了学生自主发展的特性;“发展学生体能和增进学生健康,培养学生终身体育意识和能力”无疑是社会目标。

1.3 为什么教

课程是课程内容、教学内容、教材等的上位概念,指导的是某课程存在的意义及价值追求,在厘清概念的同时,很大程度上还能帮助我们理解体育课程中“为什么教”的问题。

“体育的本质是永无止境地强化体能,体育教学的主旨是运动技术的有序传承”^[4]。这句话显然映射出“为什么教”的问题——强化体能,传承运动技术。

但这一论断,立刻引来众多专家的质疑,并从生物学、人类学、哲学、逻辑学等不同角度加以辩驳。结合争论的不同观点,我们认为,上述的论断是受教学大纲的影响,是从生物学角度的学科主义去理解体育课程的内涵,具有一定的局限性。解放初期,我国开始学习苏联的课程理念,学科主义比较浓厚,教学中强调的是教师主动的教与学生被动的学,体育课程思想是单一型的生物学意义,而忽略了体育课程除了生物学还兼具的心理学、社会学和哲学等维度。对照丛立新^[5]《课程论问题》的观点“课程的本体功能是培养人”可发现,既然是培养人就应该从多个层面去理解,《课程标准》也指出:高中体育与健康课程“强调课程多种内容、多种功能和多种价值的整合,是以体育教育为主,同时融合健康教育的一门课程”^[6]。因此我们不能简单地从学科主义理解体育的本质就是永无止境地强化体能。但是这句话又隐约透露出体育教学“强化体能”与“传授运动技术”的双重性,是“为什么教”的一部分,并不是某些对立学派所言的“自相矛盾”。体育教学以“传授运动技术为主”并不与“强化体能”冲突,因为体育课堂传授运动技术是教学中的显性目标,强化体能是伴随运动技术的学习而必然产生的隐性结果。“与运动技能有关的体能包括速度、爆发力、灵敏性、协调性、平衡和反应时等”^[76]。所以说运动技术与体能不可分,更不矛盾,从关系上说,体能是完成运动技术的充分条件,运动技术是体能发展的必要条件。

除此之外,还有人从实践哲学的角度认为,体育教学的本质追求就是发展学生身体运动性认知能力。我们说身体性认知是体育学科所具有的特殊认知方式,“在运动学习过程中,‘身体’所表现出的动作是身体(运动)性认知成果的反映”^[8]。从哲学角度如此理解无可厚非,因为学生在活动中,认识的主体与客体统一于同一个体,是对自身自然的认识,但体育与健康课程的合理存在以及课程内容的合理选择,根据对课程与课程内容的认识,它还涉及心理学、社会学,也就是说上述观点依然片面。简而言之,“体育教学的本质追求就是发展学生身体运动性认知能力”^[8],是教师的教与学生的学的结果,并不能满足课程三维目标——“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”。如从应试学科认识,当我们谈及一个学生的学习成绩时,我们往往会这样去评价,“某某同学数学好”,之所以会这样评价,是因为该学生在历次考试中,数学学科得分较高,这里面包含了该学生的数学知识、解题技巧、数学思维智能,但并不能说明该学生学习方法就好,实践能力、社会适应能力就强,同样与我国现行推行的素质教育相悖。

通过以上的分析,我们认为,体育与健康课程的实施者必须牢固树立我国新时期课程改革的教育理念,宏观地把握体育课程的方向,从个体需求、社会发展的需要和学科专家的建议(泰勒原理)3个方面去认识“为什么教”。基础教育课程改革纲要(试行)指出“新课程的培养目标应体现时代要求。”^[9]时代的要求是什么?从社会需求角度讲,要“进一步加强青少年体育、增强青少年体质,对于全面落实科学发展观,深入贯彻党的教育方针,大力推进素质教育,培养中国特色社会主义事业的合格建设者和接班人,具有重要意义”^[10];从人本主义发展角度讲,是培养“具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人”^[9]。从专家(学科)建议的角度看,才是运动技术的有序传承,进而促进体能的更好发展。

2 对课程内容的认识

2.1 认识的现状

《普通高中体育与健康课程标准》(实验)指出,高中体育与健康课程内容包括7个系列,即“田径类项目、球类项目、体操类项目、水上或冰雪类项目、民族民间体育类项目、新兴运动类项目和健康教育类系列”^[11]。贯彻教学大纲时期,某省体育与健康教学参考书以列表的形式指出教学内容包括田径、体操、武术、发展身体素质练习、韵律体操与舞蹈、足球、篮球、排球、游泳等^[11]。可以看出,两本体育与健康教学参考书对课程内容与教学内容的指称对象相同。又有体育与健康课程标准实验稿和修订稿在对体育与健康课程性质进行描述时,一致认定“是以学习体育与健康知识、技能和方法为主要内容……”上述的3种认识代表着不同时期不同学派的主流思想,然而哪种认定更科学或者说怎样认识课程内容更易被体育教师理解和把握是当前体育教学亟需明晰的问题。

2.2 如何认识体育与健康课程内容

施良方^[11]研究认为,课程内容的解释大致围绕3个不同的取向:(1)课程内容即教材;(2)课程内容即学习活动;(3)课程内容即学习经验。3种取向代表着不同时期不同层次的认识,孰是孰非,而是各有优劣,只有相互兼顾才是辩证地处理这几个方面问题的最好办法。从狭义的角度,可以认为体育与健康课程标准描述的内容兼并了“三个取向”,即知识对应教材,技能对应身体学习活动,方法对应学习经验。这样的理解对课程内容的选择具有一定的理论指导意义,但不符合日常体育教学指导。贾齐^[12]认为:“体育课程内容

通常是按照运动的分类表现的。”即前文提到的7个系列,而贾齐^[12]还认为,“虽然体育课程内容表现为不同的运动类别,但是课程内容却是由若干个层面所构成。”比如体操类项目,将体操类作为第1层面,单杠、双杠、跳马等就是第2层次,双杠的组合动作是第3层次,组合动作中还包含挂臂屈伸上、支撑摆动、肩手倒立、挂臂前(后)回环等单个动作,都属于课程内容的范畴,将其理解为教材(身体练习称之为“操作性教材。”)显然符合课程内容3种取向的第1种,但不能体现学习活动与学习经验。而如果“将作为课程内容的运动(动作)从内部理解为关系性的存在,而将包含该关系的运动(动作)作为它的‘形态’性存在”。“从理论意义上说,以结构为基础的‘关系’较之外在的‘形态’更‘接近’课程内容”^[13]。

如何理解作为课程内容的运动(动作)从内部理解为关系性存在?贾齐^[13]是这样解释的,对于个体类运动“当快速折返跑作为课程内容时,就该类运动的结构而言,它是由‘起跑→快速跑→减速→绕过障碍→再加速跑’等若干相互关联的环节所构成。在这里,由这些环节所构成的关系可以被解释为信息内容,而载体则是蕴涵这种关系的某一形态的快速折返跑。”(个体对抗性运动作为“关系”存在的例证,武术是“对抗性”;团体对抗性运动作为“关系”存在的例证,篮球是“人-球-人”)当我们把“起跑→快速跑→减速→绕过障碍→再加速跑、对抗性、人-球-人”等存在于运动“形态”中的“关系”作为课程内容把握时,就凸现出了学生学习的活动过程,突出了学生是在做些什么样的动作,人与人在发生着怎样一种关系(体现课程内容即学习活动);“起跑→快速跑→减速→绕过障碍→再加速跑”是往返接力跑,两人三足跑还是多人持一棒跑;“对抗性”是人对人还是人对器械,是散打还是摔跤或角力;“人-球-人”是一对人还是三对人,这些都将引起学生对以往类似活动的回忆并能根据自己运动基础、经验、身体条件找到适宜自身学习的水平等级(体现课程内容即学习经验),将课程内容作为“关系性存在”去理解不仅能解决个体差异的问题,而且符合最近发展区理论。

通过以上的分析,我们认为:“就课程内容的性质而言,它是抽象性的存在,在教学过程中它并非以具体的形态直接呈现出来”^[12]。这与其他以知识类学习为主的课程内容(指各门学科中特定的事实、观点、原理和问题,以及处理它们的方式^[14])认识具有相同之处。因此,我们认为体育与健康的课程技能类内容应该理解为“某种关系性的存在”。

3 对教学内容的认识

3.1 认识的现状

“体育教学内容是指为实现教学目标而选用的体育卫生保健基本知识以及各项运动动作,既包含体育卫生保健基础理论知识,又包含可以不断重复和交叉组合的丰富的锻炼身体的实践内容”^[15]。简而言之,就是说体育教学内容是指“基本知识及动作”,很显然与现行的体育与健康课程标准中要求学生掌握的内容相去甚远,也就是说早期的概念已经跟不上当代人们的认识。再看一个关于教材与教学内容认识混淆的事例,实施教学大纲时期某体育与健康教学参考书以列表的形式指出教学内容包括田径、体操、武术、足球……游泳等;在第7章教材概述中这样说:“高中学段跑的教材选编了快速跑、跨栏跑、接力跑、耐久跑、自然地越野跑等内容,这些内容是……必修教材的重要内容。”^{[11][31]}而在高中各年级教学内容分布表中,显示的教学内容也是快速跑、耐久跑、跨栏跑等^{[11][32]}。更让人不易理解的是,在快速跑一节出现了这样一个片段:“快速跑教学内容:(1)快速跑的生理学简要基础知识;(2)蹲踞式起跑,发展快速启动和加速跑能力练习;(3)途中跑,改进途中跑技术、提高放松跑能力的练习”^{[11][33]}。

这里面不仅出现了对同一种动作名称的不同归属,而且出现了概念相互兼容的现象,也就是说快速跑是教材内容也是教学内容,教学内容包含教材内容(快速跑),教材内容(快速跑)又包含教学内容(3个方面)。云里雾里,让人难以理解,由此看关于教学内容的概念确应该有一定的更新和界定。

3.2 如何认识教学内容

课程标准下多数学者这样认为:“教学内容是传授给学生的知识(广义),涉及的是‘教什么’的问题,‘它不仅反映知识本身的性质,而且反映学习者的特征以及知识获得的过程。’”^[16]“体育课程的教学内容分为知识、技术、方法和体能4类。”^[17]结合上述课程内容的认识,如果将田径、体操、球类……或快速跑、跨栏跑、接力跑等项目名称(教材)作为教学内容的指称对象,不仅不能表现教学内容的性质、学习者的特征及习得过程,而且容易造成概念的混淆。也就是说我们日常教案中常常出现的教学内容是某种项目或动作(如,篮球:体前变相运球)与按教学大纲下认为课程内容是某类(种)项目或动作(如球类-篮球-体前变相运球)相冲突。

在考察课程内容与教材的关系时,贾齐^[12]认为,“在将课程内容转化为教材时,还存在着‘内容解释’这样一个环节。”同时认为“‘内容的解释’与‘教什

么’具有对应关系”,对照多数学者的认识,我们不妨将贾齐教授所说的“内容解释”认为就是一般教学层面的“教学内容”。另外,贾齐^[18]在研究体育学科教学内容的双重性特征时认为,“某一教学内容的名称是该教学的‘观念性存在’,不同运动形态是其‘现实性存在’,二者共同构成同一教学内容内外的两个方面。”就是说以动作名称表现的教学内容是隐性的知识,“看不见”,动作是知识的显性表现,可被身体感知,是一般与个别的统一。例如,篮球是什么,这取决于体育教师对其理解,如果将其理解为,篮球是团体对抗性运动(内容解释),我们在以“篮球”为教学指称对象的内容时就不会拘泥于某个动作,以“物体在空间的传接方法”作为教学内容时,就不会认为只有篮球传接球才具有对应的功能,足弓传接球、排球传球也同样可以发展学生力量控制、速度把握、时机判断等能力。以这样的表述作为教学内容的表现形式既反映了知识性质,还为教师根据学情、年龄特征选取教材提供了宽泛的空间。

通过以上分析,如将教学内容以多种项目的知识、技术或方法的观念共性予以把握,定位于一般的教学层面,应是课程内容的下位概念,教材的上位概念,不仅利于体育教师的把握而且利于学术研究的界定。如此,上述片段中的“教学内容”则应该表述为“教材内容”。

3.3 教什么

从现实的日常教学活动考察,我们时常会听到这样的对白,学生:“老师,这节课上(教)什么?”,老师:“上(教)篮球”。按通常的理解,“篮球”就是教的内容,是教什么中的“什么”,一线的体育老师与学生基本上是认定教运动技术。

从课程内容与教学内容的表达上考察,将“新兴项目——轮滑”对应“课程内容——教学内容”,我们在理解教什么时,不仅“新兴运动”兼顾不了课程内容的3种取向,而且“轮滑”对应教学内容又显内容单一。如果以“控制平衡技能——不稳定轮式运动”对应“课程内容——教学内容”,课程内容的形态性现实可以是轮滑、推铁环、滑板、骑独轮车、跳跳球、平衡木、自行车慢骑、走钢丝、人体叠加等,具有不稳定轮式运动特质的教学内容可选择轮滑、滑板、骑独轮车、自行车慢骑等。这就为教师在进行课堂教学时,运动条件设置是“平地”还是“斜坡”,是“开阔地”还是“狭窄通道”,是“组合”还是“单人”;学生根据经验与条件选择轮滑、滑板、骑独轮车还是自行车慢骑创造了自由空间,为实现统一与个别的有机结合提供了先决条件。那么“‘教什么’中的‘什么’

则可以解释为内含于那些被展示、被呈现、被观察到的现象或事实中所蕴涵的关系”^[13]。

上述师生对话所呈现的对“教什么”的误解,是停留于教学大纲时代,是受课程内容即教材的说法的影响,或者说是为了便于表达而出现的对课程内容、教学内容的表层认识。第二种理解,是从运动实体内在关系特性把握“什么”的对象,从理论角度解释了体育学科与其他学科在内容解释上的共性,具有突破性贡献。但我们必须看到作为综合类知识体系的体育与健康独具的学科特性——是以身体练习为主要手段,使学生掌握运动技能、发展体能,逐步形成健康和安全的意识以及良好的生活方式,促进身心协调、全面地发展的课程。“学习运动技能也是实现其他领域学习目标的主要手段之一”^[19]。“学校体育一直强调运动技艺的传授,运动技术是主要教学内容,但不是全部教学内容。如果认为体育教学只是运动技术的传授,那么体育的教育本质就被‘空洞化’、‘模糊化’和‘帽子化’”^[20]。体育教师在进行教学内容选择时,不能单一考虑运动技术的传授,其他3个领域目标(运动参与、身体健康、心理健康与社会适应)必须兼顾。

因此,随着人们对体育课程的深入认识,逐渐明白以教教材、教动作存在的片面性,学生个体需求的缺失,对社会发展的阻碍。唯有立足于当前国家教育方针,根据学科特点与学生的需要从课程内容与教学内容的科学认识角度理解“教什么”中的“什么”,才具有学科意义,也就是教“内含于那些被展示、被呈现、被观察到的现象或事实中所蕴涵的关系,以及由此衍生出的情感、态度与价值观”。

4 对教材的认识

4.1 认识的现状

现代汉语词典对教材一词解释是,“教材:有关讲授内容的材料,如书籍、讲义、图片、讲授提纲等。”^[21]狭义的教材就是教科书,广义的教材指课堂上和课堂外教师和学生使用的所有教学材料,比如课本、练习册、辅导资料、录音带、录像带、计算机光盘、广播电视节目、教学实物等。广义的教材不一定是装订成册或正式出版的书本。“凡是有利于学习者增长知识或发展技能的材料都可称之为教材”^[22],而体育学科涉及的“讲解、示范、身体练习”也有专家将其指称为教材。作为体育教育工作者该如何具体认识教材的概念或把握其指称对象呢?

4.2 如何认识教材

我们通常认识的教材是按狭义和广义来理解的。狭义理解的教材是指为教师提供教的材料的教科书、

教辅资料等,广义的教材既有师生合用的课本、练习册,也有以实物形式呈现的录音带、录像带、盲文课本(有时还理解为教具)等。刘继和依据众多教材概念的外延由大到小的顺序,将教材划分为4类认识层次:①作为素材的教材。是指一切可利用的教育资源,比如,被制作成标志桶的饮料瓶,只有当其被认识并被体育教师改造用于体育课堂后,它才具有实质上“教材”的身份,在其没有被制作之前,它仅仅是具有可被体育教学利用的一种素材。②作为教学材料的教材。包含本节开头所述除去“课本”以外的一切文本教材、视听教材、教具等。③作为教科书的教材。单指师生合用的课本。④作为理解课程内容媒介的教材。被认为是真正意义上的教材,并将其定义为“教材是学生直接的学习对象,是理解课程内容并达成课程目标的媒介,它表现为蕴藏丰富教育价值和文化价值的具体、直观、生动的事实、现象或过程”^[23]。其中,第①、②、③点的认识符合教材认识论的教材内容侧面的静态界定,第④点符合教材认识论的教材功能侧面的动态界定。这对以往以“知识中心主义”的教育观发出了有力的挑战。事实上,课程改革也强调“教材改革应有利于引导学生利用已有的知识与经验,主动探索知识的发生与发展”^[24]。由此我们认为,体育教师在现实教学中,应该根据学生的最近发展区创造性地选择、编制教材,不能再是教教材,而是要用教材教。课程标准实行国家、地方和学校三级课程管理,某种程度上也是基于过去灌输式地教教材的思想流弊而提出的指导性意见。

另外,杜威^[25]在《民主主义与教育》一书中说“所谓教材,就是在一个有目的的情景的发展过程中所观察的、回忆的、阅读的和讨论的种种事实以及所提出的种种观念。”钟启泉^[26]对教材广义的界定,其中有这样描述,“同知识紧密相关,有助于各种能力与熟练的系统掌握、心理作业与实践作业的各种步骤、作业方式与技术。”这两种对教材的界定,可以说与上述第④点的认知有很多相似之处,或许也正是基于同一理念,体育学界有专家针对体育学科的教材指称对象提出了类同认识,认为“动作要领、示范(或者挂图、录像)以及身体练习等都是经验的呈现和学生感知的对象,因此它们都属于体育教材的范畴”^[27]。无论是杜威的观点、泰勒的理论,还是我国课程专家的论断都充分说明,围绕经验的传承是学校教育教学最本质的理念。我们也无刻意对“动作要领、示范、身体练习”属于体育教材的范畴提出异议,仅是对其欲表达之意而使用的语词有不同的看法。因为,按常规的理解,体育学科的“示范”是惯用的教学方法的指称对象。“讲解

与示范”属动词,按教学方法的分类,讲解属以语言传递信息的教学方法的一种,示范属以直观感知教学方法中演示法的一类。如真将“讲解、示范”理解为教材,按上述3位专家的界定也应该是示范或讲解的“事实、现象、过程、提出的观念”等,而不是某个动作。更符合真义教材(观点④)的表达是“讲解动作要领(××的规范、××的要求)、示范××动作(如,示范篮下打板投篮动作)等叙述性的语句。如此则体现作为“经验”被教师根据课程目标、学生情况、学科特点有机重构、编制的过程。“身体练习”是体育学科独具的教材,贾齐^[2]对其进行了专门论述,认为“身体练习并不仅仅是对技术动作的指称,而是对由“技术动作”、“运动条件”以及“运动课题”这3个要素所构成的运动场面的指称。”即通过何种状态或受何约束(运动条件),用什么样“技术动作”达到某种目的(运动课题),这里“运动条件、技术动作”都比较好理解,但“运动课题”这一创新型概念不易被基层老师理解。贾齐^[27]这样描述,“‘运动课题’是指通过身体练习所期望获得的运动感知觉”,也就是说要达到所练习“技术动作”的目的。既然如此,以“运动目的”这一语词替代“运动课题”以示呼应应在运动条件下实现“技术动作”,则更易理解。

通过以上的分析,我们认为,当前便于体育教师把握的教材认识应该是:(1)素材不要与教材混谈;(2)试听电子产品、口哨、单杠、篮球等教具统称为器材;(3)课本、教学参考书就称原名;(4)动作技术类名称或动作叙述,知识类叙述称教材。

4.3 用什么教

贾齐^[2]提出“‘用什么教’中的‘什么’指的是那些能够被客观描述、观察的现象或事实”。如此理解,是站在“××内容的内外形式”的角度加以论证“用什么教”中的“什么”属于现存性的现象或事实。但它与体育课程体系中“用什么教”的“什么”有质的区别。我们无意说贾教授的论证有误,相反其透过现象看本质的论断,为我们对课程内容的理解提供了理论的依据和开辟了另一视角,而是说贾齐所用的语词(用什么教)会无意中干扰我们对体育课程中的“用什么教”。体育课程中的“用什么教”,无论从社会发展还是从学生的需求,我们都不能忽略体育与健康学科存在的真正意义,只有从课程标准的角度理解体育与健康教学中“用什么教”才能体现教材选择的真正价值。因为“教材的选择是教师确定课程中‘用什么教’的问题。教材是含有教育价值的材料,是为了完成某一教学内容的教学任务从众多素材中选择出的最佳材料,起到载体的作用”^[6]。“教材是回答“用什么教”

的问题,它的本质是传授给学生或用来锻炼学生的教学材料”^[28]。

试想,在教“物体的抛掷方法”时,教师选择“原地推铅球”作为教材,对学生而言能带来多少兴趣?在小学阶段选择“三级跳远”发展学生的腿部力量,显然不符合学生的生理特征和技术动作学习的递进性规律。

5 对教学方法的认识

5.1 认识现状

教学方法在教学论中是比较复杂的概念,很多学者都给予了解释。王策三^[29]在《教学论稿》中解释,“教学方法是为了达到教学目的,实现教学内容,运用教学手段而进行的,由教学原则指导的,一整套方式组成的,师生相互作用的活动。”认为教学方法是一种活动,是站在大教育观下对教学策略的一种解释,例如,布鲁纳的发现法、斯金纳的程序教学法、瓦根舍因的范例教学法、魏书生的六步教学法等。这些方法不是单个方式,而是经过系统性设计的多种步骤流程,步骤具有序列性,每一步预设都具有一定意图。

王彦才、郭翠菊^{[14]282-285}通过对“方法”一词的词源分析,界定教学方法是,“为了达成一定的教学目标,教师组织、引导学生进行专门内容的学习活动所采用的方式、策略、途径、程序的总和。”这种解释较上一种认定扩大了范围,即某个单独的方式、手段(讲授法、示范法),带有预设性的策略(谈话法、讨论法),通过某种途径(参观法、实验法)以及具有固定模式的程序(程序教学法、六步教学法)统统都归属于教学方法,不仅涉及大的教学模式而且兼顾了小的课堂教学。

立足于体育学科,王道俊、李秉德、樊临虎等都曾对体育教学方法给予界定,但公认的教学方法是,在体育教学过程中,教师和学生为实现体育教学目的、完成体育教学任务而采取的不同层次的、教与学相互作用的活动方式的总称。随着课程改革的不断深入,贾齐^[2]教授依据杜威的观点“‘教材和方法是相互联系的’,‘方法就是安排教材’,‘方法从来不是材料以外的东西’”认为:“教学方法是对教材之间逻辑关系的指称。”

如将教学方法看成是“活动”或“程序”,我们不难理解贾齐的观点,因为“六步教学法”与之有明显相似之处。但六步教学法呈现的仅是作为一个成功的方法模式被用于课堂之中,而贾齐则是指整个课堂的教材安排顺序。也就是说,“六步教学法”是课堂教学的一个片段,贾齐所指涵盖了整节课。在我们实际的体育教学中,几乎所有的体育教师都一惯性的认为贾

齐的观点是一堂课的教学步骤。

通过以上分析,针对体育与健康教学,体育教师不仅要看到教学方法的学科特性(示范法、身体练习法、动作分解法等),还应明确教学方法具有“点、段、线”存在的不同形式,比如,示范法是“点”的形式,“六步教学法”是“片段”的形式,“组织教材的顺序”则是“线”的形式。

5.2 怎么教

教学方法的选择是回答怎么教的问题。体育与健康课程标准强调,教学方法的选择要注重有效性和多样性。教师应根据教学任务、教学内容和教学对象的特点,选择、组合或创新有利学生自主学练的方法,另外,体育学科在选择教学方法时还因为有广阔的场地和大量的器材,为体育教学提供了方法创新的前提。总之,教学有法,教无定法,贵在得法。

参考文献:

- [1] 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.8: 2-6.
- [2] 许振刚. 再现体育课程的真面目[J]. 体育学刊, 2010, 17(2): 56.
- [3] 教育部. 体育与健康课程标准[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [4] 张洪潭. 从体育本质看体育教学[J]. 体育与科学, 2008, 29(2): 81-86.
- [5] 丛立新. 课程论问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 99.
- [6] 教育部. 普通高中体育与健康课程标准(实验)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2003.
- [7] 季浏. 体育与健康(水平五教师用书)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [8] 贾齐. 浅谈体育学的一个基本概念——身体(运动)性认知[J]. 体育与科学, 1998, 19(2): 9-11, 8.
- [9] 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[Z]. 教基[2001]17号.
- [10] 中共中央、国务院. 中共中央国务院关于加强青少年体育增强青少年体质的意见[Z]. 中发(2007)7号.
- [11] 江苏省中小学教学研究工作室. 高中体育与健康教学参考书[M]. 南京: 江苏少年儿童出版社, 2001: 19.
- [12] 贾齐, 朱妹, 李国红, 等. 关于体育课程基本概念之指称对象的考察[J]. 体育与科学, 2010, 31(6): 89-92.
- [13] 贾齐, 李捷. 作为“关系”的体育课程内容——以“教什么”和“用什么教”为中心[J]. 体育与科学, 2004, 25(2): 71-74.
- [14] 王彦才, 郭翠菊. 教育学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2010: 216.
- [15] 胡永红. 有效体育教学的理论与实证研究[M]. 北京: 北京体育大学出版社, 2010: 72.
- [16] 樊江波. 从发展的角度分析体育教学内容选择[J]. 中国学校体育, 2010(3): 24-27.
- [17] 樊江波. 从教学内容和教材的关系分析体育教学设计中存在的相关问题[J]. 中国学校体育, 2011(1): 20-21.
- [18] 贾齐, 周田敬. 论体育学科教学内容的双重性特征及实践性意义[J]. 体育与科学, 2000, 19(4): 44-47.
- [19] 教育部. 体育与健康课程标准[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [20] 樊江波. 在《课程标准》下如何选择适合各个领域的教材[J]. 体育教学, 2007(3): 23-24.
- [21] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 5版. 上海: 商务印书馆, 2005.
- [22] 彭绪铭. 教育学概论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 115.
- [23] 刘继和. “教材”概念的解析及其重建[J]. 全球教育展望, 2005, 34(2): 47-50.
- [24] 朱慕菊. 走进新课程——与课程实施者对话[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 256.
- [25] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 192.
- [26] 钟启泉. 教材概念与教学创新[J]. 教学探究, 2010(1): 5-9.
- [27] 贾齐, 李国红, 张广德. “体育(运动)教材”概念初探[J]. 体育与科学, 2006, 27(6): 93-95.
- [28] 耿培新, 梁国立. 人类动作发展概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [29] 王策三. 教学论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.