

·学校体育·

## 体育课程知识本质与意义的本体论追问

孙有平, 张磊

(华东师范大学 体育与健康学院, 上海 200241)

**摘要:** 研究认为, 长期以来对体育课程知识在本体论上的思维方式仅停留在“有什么”的维度上, 这导致体育课程在知识选择上的盲目求全和泛化。从属性本体论来看, 体育课程知识的本质属性是运动技术, 从生存本体论来看, 体育课程知识的价值凸显出其教育学意义, 从教育、文化、整个人类发展的立场出发, 体育课程知识的教育学意义体现的是一种“文化进化”, 这一“文化进化”的现实写照便是学生个体“体育素养”的形成。这样一些理解可以让我们更加清醒地认识在历史上出现和正在出现的“体育课程有没有知识传授”、“淡化运动技术”等疑问以及“体质论与技能论之争”等现实问题。

**关键词:** 学校体育; 体育课程; 课程知识; 运动技术; 文化进化; 本体论

**中图分类号:** G807; G80-05 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2013)04-0078-05

### An ontological question about the essence and significance of physical education curriculum knowledge

SUN You-ping, ZHANG Lei

(School of Physical Education & Health, East China Normal University, Shanghai 200241, China)

**Abstract:** The authors believed that our way of ontological thinking about physical education curriculum knowledge had stopped at the “what” dimension over a long period of time, which resulted in physical education curriculum seeking for completeness generalization blindly in terms of knowledge selection. From the perspective of attribute ontology, the essential attribute of physical education curriculum knowledge is sports technology; from the perspective of survival ontology, the value of physical education curriculum knowledge highlights its pedagogical significance; from the point of view of the development of education, culture and the entire humankind, what the pedagogical significance of physical education curriculum knowledge presents is a sort of “cultural evolution”, while the realistic reflection of such “cultural evolution” is the formation of “sports makings” of individual students. Such understandings enable us to more clearly understand such questions as “Is there knowledge lecturing in physical education curriculum?” and “Is sports technology being made less important?” and such realistic issues as “the controversy between the constitution view and the skill view”, which appeared historically or are appearing now.

**Key words:** school physical education; physical education curriculum; curriculum knowledge; sports technology; cultural evolution; ontology

正如余治平<sup>[1]</sup>所言:“对于哲学家来说,本体的问题是一个不可回避的本体论的问题。没有本体论的哲学一定不是好的哲学,不关注本体的哲学家也一定不是真正的哲学家。”因此,探究本体、言说本体,是任何一种哲学开始论述的起点。谢维营<sup>[2]</sup>指出,“当代哲

学对本体论的规定,已具有不同于传统哲学的新的意蕴,它只是把本体视为人的认识的理论前提或逻辑基点,是人们从自身需要和目的出发的一种思维假定,一种解释的约定信念。”具体到体育课程知识,作本体论思考,便可作如下界定:体育课程知识的“是”即

收稿日期: 2012-10-24

基金项目: 教育部人文社科规划课题(7195029)。

作者简介: 孙有平(1959-),男,教授,博士研究生导师,研究方向: 体育课程与教学、运动训练理论与实践。

本质属性是什么？其“意义”如何得以表达？据此反思在历史上出现和正在出现的“体育课程有没有知识传授”、“淡化运动技术”的疑问以及“体质论与技能论之争”等的争议，并寻求合理的解答则是本研究的现实意义所在。

## 1 运动技术：体育课程知识的本质属性——“属性本体论”的视角

对于本体论的认识，最初由于翻译上的差异出现了“有”与“是”的表述。贺麟、王太庆<sup>[3]</sup>的译文为“本体论，论述各种关于‘有’的抽象的、完全普遍的哲学范畴，认为‘有’是唯一的、善的。”；俞宣孟<sup>[4]</sup>的译文是“本体论，论述各种抽象的、完全普遍的哲学范畴，如‘是’及‘是’之成为一和善，在这个抽象的形而上学中进一步产生出偶然、实体、因果、现象等范畴。”如此，如果进一步展开来，作一般意义上的理解，便可以认为本体论是关于“有什么”或“是什么”的意思。当然，现在可以确定本体论是关于“是”的学问，但是，从“有什么”和“是什么”的角度，却可以瞥见很长时间以来我们在体育课程知识本体论上的缺陷以及由此引发的问题。

### 1.1 “三基”：体育课程知识“有什么”的思维方式

长期以来，人们对体育课程知识的认识还停留在对“体育课程知识有哪些或有什么知识”问题的思考，而对“体育课程知识是什么”这一本体论问题未给予足够的关注和有效的解答。这样一来，便造成一种逻辑上的错误，即在未清晰“是什么”的情况下去思考“有什么”。

我国历来把“三基”作为体育教学任务，“三基”即体育基本知识、基本技术和基本技能，暂且先不论“三基”提法的合理性。“三基”包括卫生保健知识、各种体育运动项目的运动技术知识等，时至今日，体育课程的教学任务又增加了安全、健康的生存和生活、性教育等方面的知识。对于这样的知识体系构成，研究者已经提出了质疑。张洪潭<sup>[5]</sup>指出：“面对这一窘况，学校体育系统早有人忙不迭地弄出变通招法，他们迫不及待、饥不择食、尽其所能地将一大堆生理卫生保健常识和体育花边新闻及赛事报导编入体育教材，直至手捧厚厚的体育课本才放宽心，自我感觉总算有了知识身价。由此，所谓体育基础知识或基本知识(教材编撰者们似乎至今都搞不清楚‘基础’与‘基本’的区别)，便毫无羞涩地与体育基本技能、体育基本技术一并出颁，构成‘体育三基’这个显然混乱糊涂的专门术语。然而，如此一些‘一看就明白、不看也知道、不知道亦无碍’的所谓体育知识，有必要充入神圣的

体育课堂吗？”顾渊彦<sup>[6]</sup>对此也提出了疑问：“作为体育课程，它的健康教育内容应当是和体育相关的部分，和体育无关的内容不应当纳入其中，应当把他们安排在健康课程中。不应当扩大体育课程中健康知识的领域，如果把环境污染、营养卫生、性教育，甚至抽烟喝酒的害处，艾滋病、传染病的防治均列入体育课程，这是体育课程的改革方向吗？如果这样，体育课程将会改变其技艺性的学科性质，而成为一门启智类课程。”在这样的思维逻辑下，便可想象这样一种图景：体育课程内容所包含的知识量不断增加，这样的知识内容体系看似丰富多彩，甚至无所不包，但在陷入了“有什么”思维逻辑后的体育课程在知识选择和安排上便走入了“多多益善，一个也不能少”的怪圈。在体育课的课时和教师知识结构不变的情况下，课程知识却在不断增加，就可能会出现两种结果：一种是依旧按照以前的内容上课，规定成为一纸空文，新增加的内容被搁置起来；另一种情况便是什么都教，但是由于缺乏必要的课时保障，很多内容只能流于形式，无法内化为学生的认知，教学效果得不到保证。至此，我们得出的结论是：在很长一段时间内，对体育课程知识的认识仅仅停留在“有什么”的维度上，由于本质问题“是什么”未得到澄清，便导致了体育课程内容在知识的选择上出现盲目求全和泛化。

### 1.2 运动技术：属性本体论视域下的体育课程知识本质观

属性本体论从事物的“属性”或“本质属性”探讨世界的本原问题，其“离开了客观的感性物质存在本身兜圈子的做法”<sup>[2]99</sup>虽然走入了唯心主义的歧途，但是，这一思维方式还是有其可借鉴之处的。今天，我们在认识新事物时总是需要明晰事物的本质所在，以便与其他事物相区别。从逻辑学上来看，如果一事物抛弃了“本质属性”，该事物就不再是其本身了。因此，探讨体育课程知识“是什么”的本体论问题，可以也应该从探索其“本质属性”开始。

与其他学校课程相比，体育课程传授的是体育活动的方法，表面上看，表现为篮球、排球、足球、田径的运动项目，但是，这些项目不能称为知识，因为知识或者以概念、判断、推理等思维形式和范畴体系来表现自身的存在，或者以方法、操作程序等形式得以表达。于是，体育运动的方法——运动技术便成为区别体育课程知识与其他课程知识的本质属性。

顾渊彦<sup>[6]2</sup>认为：“运动技术是体育学科特有的，较为明显地反映了体育学科的性质。”他进一步指出：“从本质上说，技术是属于认知的范畴，它是人类认知体系中的一个特有的领域——身体认知。把技术纳

入知识的体系中,正是要承认主体对自身认知过程中获得的体验也是一种知识,其中包含了运动技术。”<sup>[6]54</sup>张洪潭<sup>[7]</sup>也指出:“通常所谓的体育知识,其实并不成立,亦不能算数,或者说根本就无关紧要,但是,真正的体育知识,确实是有的,那就是运动技术。”正像语文知识有字词作为符号标志,数学知识有数字、公式作为符号标志,那么,体育课程知识呢?可以说,“自古希腊以来,人类已形成了对体能追求的特定方式,即体育。而这一活动又有其特定的符号标志——运动技术,运动技术就像人类语言一样,它以特定的符号形式,传达着实质追求”<sup>[8]</sup>。至此,体育课程知识的本质属性得以厘清,即运动技术。如果非要给体育课程知识下个定义的话,那就是:体育课程知识是在教育机构内被选择、组织、分配和传递的供学习者学习的各项体育运动的技术。

## 2 文化进化:体育课程知识的教育学意义——“生存本体论”与“进化论”的视角

我国传统哲学知识观是一种客观主义知识观,这种知识观忽视了人的存在,缺乏知识的教育学立场和人的立场。这样的知识以一种客观的存在出现在学生面前,学生和知识之间存在着一条巨大的鸿沟,而教学则企图将这种“远离人”的知识简单地“位移”到学生的头脑中<sup>[9]</sup>。受这种知识观的影响,人们的思维被牢牢地禁锢在了体育课程知识“是什么”的属性本体论原点,出现了“为了学习知识而学习知识”的现象,却很少思考体育课程知识的学习对于学生的意义。在胡塞尔看来,当人们迷惑于这种和生活世界断裂了的科学世界,并受其支配时,人自身的存在就发生了意义和价值危机,而这也同时意味着科学丧失了它对人的生活意义<sup>[10]</sup>。如何摆脱这一传统哲学知识观的困扰呢?有研究者认为,对知识的理解应该从哲学立场转向教育学的立场<sup>[9]</sup>。从哲学发展来看,西方哲学在发展历程中,经历了两次研究主题的转向,其中一次是从认识论到语言学的转向,意义问题成为现代哲学研究的切入点<sup>[2]298</sup>。“生存本体论”正是这样一种以人的“生存”为研究主题的哲学思想。在生存本体论看来,传统本体论之目的是为科学而且主要是为自然科学提供基础,提供的只是科学的事实本体,而忽视了人的存在及其意义,没有为人的生存意义提供本体论基础。为了改变这种现象,就必须使本体论研究摆脱传统本体论的束缚,实现哲学形态中的人的生存意义本体的转向<sup>[2]301</sup>。对于体育课程知识本体论研究而言,这种转向是必要的,也是迫切的,我们亦需要从对“体育课程知识价值无涉性下的无人的视角”转向“体育课

程知识对于人的教育学意义的关照”。

### 2.1 内外价值:已有的观点

对于“课程知识的意义”问题,国内学者主要从知识对人的价值方面进行阐述。陈理宣<sup>[11]</sup>认为:“所谓知识的意义,即指知识与人的价值关系。知识与人的价值关系,总的看有两种,一是知识与人的自然生命的关系,这种关系一方面指知识有助于人的自然生命所需的‘生活资料’的获得;另一方面指知识有助于人逃避自然对人的生活的危害。二是知识与人的精神生命的关系,这种关系指向人的生存‘困境’,知识有助于人解答人为什么要‘生存’以及如何‘生存’等价值问题和生活智慧问题。我们把前一种意义称为功利性意义,把后一种意义称为精神性意义或超功利性意义。”以上观点基本上认为知识的意义可以从内外价值加以分析,内在价值表现为知识对于人的精神层面的价值,外在价值表现为人通过获得知识所表现出来的工具性价值。那么,从教育、文化、整个人类发展的立场出发,知识的意义又当如何表达呢?我们给出了“文化进化”的回答。

### 2.2 文化进化:我们的观点

从进化论来看,如何实现人的文化进化呢?在当今社会中,这方面主要是由个体接受系统的学校教育来实现的<sup>[12]</sup>。这样一来,在知识与进化之间便建立起了意义性的联系。由于文化知识在本质上是社会主体的类的产物,这对个体来说,又是由后天的学习和实践通过人脑的反映所获得的,因此,文化知识不可能通过体内的遗传基因传递给后代,而只能通过社会的语言文字或其它物化手段“遗传”下来。这种遗传不受个体生活的时间和空间的限制,也不受亲缘关系的限制,不仅可以传递给自己的直系后代,而且可以传递给所有其他的社会成员。所以,我们可以清楚地看到,教育正是这种社会性的“遗传”方式的具体体现<sup>[13]</sup>。以巴格莱为代表的要素主义者更是提出了课程知识的社会遗传功能,即课程知识的功能就在于“将人类积累的优秀文化”编织到“每一代人的社会历程中去”,这种“编织”即社会遗传<sup>[14]</sup>。这样看来,教育在实现着课程知识的传授过程中,实际上也在实现着人类文化的遗传,而个体通过“盲目变异和选择性保留(遗传)、替代性选择者、将替代性选择者组成一个‘有序的结构’”(坎贝尔对知识个体形成的过程描述)等环节将课程知识内化为自身知识体系的一部分。通过这一历程,个体在行为、态度上会表现出一种文化倾向,将“遗传”来的文化知识通过语言、行动加以表达外化,这样一种社会遗传的人类进化特性也使得人类的文化进化成为可能。

人类的行为、人类文化创造出的文化对象，对人类来说都是有“意义”(meaning)的东西。意义的创造乃是人类独有的、根本的性能，拿一句老话来说，是人类的本质。而更重要的是，形成意义的不仅包括可以学习的知识，还包括体验过程，这种体验是难以通过短期学习获得的，因此可以说任何一种文化的意义都只能被部分理解，包括生长在这个文化内的人自己。在同样文化里面生活和实践的不同个人之间，这种相互理解也是不完整的、个体化的。每个人所体验到的文化意义都是独特的，因此我在这里尝试将“意义”定义为：由个人知识和经验共同组成的认知和记忆结构。说一项行为、一个场景或者一件物品对于某个人或者某些人有意义，就是指这些文化符号可以被他的认知所理解，或者能够唤起其记忆中相似的体验，往往这个过程中还伴随情感波动<sup>[15]</sup>。从这个意义出发，对于体育课程知识而言，其所实现的文化进化便表现为学生体育素养的形成。“学生学练运动技术的过程中不仅有运动技能的提高，还将有其‘实践成果’——文化的传承、体质的改善和体育精神的累积”<sup>[8]</sup>。张洪潭<sup>[16]</sup>认为，“体育素养，指的是以运动技术为基础的操作性知识水平及实践成果。”如此一来，体育课程知识的教育学意义也得以清晰起来：体育课程知识的教育学意义是体现了人类的文化进化，而文化进化的结果则是学生体育素养的形成，包括运动技术水平的提高、体质的改善、体育精神的累积和体育文化的传承。文化进化是人类通过个体不断的积累所获得的人类世界所特有的现象，体育素养的形成也注定了其过程性与阶段性，运动技术作为一种操作性或者程序性知识，学生运动技术水平的提高依赖于长期不懈的自我追求，正如毛泽东<sup>[17]</sup>在《体育之研究》中所言：“欲图体育之有效，非动起主观，促其对于体育之自觉不可”，“苟自之不振，虽使外的客观的尽善尽美，亦犹之乎不能受益也，故讲体育必自自动使”，而“体育之效，至于强筋骨，因而增知识，因而调感情，因而强意志。”因此，体质的改善、体育精神的累积和体育文化的传承等体育素养的形成有赖于长期的锻炼，并伴随着运动技术的提高而得到有效发展。

### 3 由体育课程知识“本体论”追问所引发的对现实问题的思考

#### 3.1 从“体育课程有没有知识传授”的怀疑到“淡化运动技术”的疑问

这里，我们将不同时期所出现的两个问题放在一起考察。在体育课程知识的本体论问题得以厘清以后，以上两个问题便变成了对待“运动技术”的态度

问题，前者表现为无视，而后者表现为轻视。

“体育课程谁都可以上”、“蹦蹦跳跳怎么能登上学校教育之大雅之堂呢”等言论在当时看来是贬低体育教师地位的说法，现在看来实际上是人们认为“体育课程没有知识传授”，进而怀疑体育课程的教育地位的真实写照。正如顾渊彦<sup>[16]54-55</sup>所认识的：“我们历来把游离在运动技术之外的体育理论知识称之为知识，把体育中广泛存在的技术排除在知识体系之外，难怪就有人产生体育只是肢体运动，它和知识无关的错误结论，从而降低了体育课程的学科地位。”当前，随着评价制度的变化，体育课程在学校的地位有了一定的好转，但这种“为考试而锻炼”的功利主义和工具主义倾向，使得一直受到遮蔽的体育课程知识的意义问题变得更加严重，即“为了运动技术获得而进行运动技术学习”，成为一种“为技术而技术”的工具主义在教育领域中的又一新形态。

“淡化运动技术”的说法随着新课程改革的提出而出现，部分体育教师认为，现在强调体育教学坚持“健康第一”的指导思想，淡化竞技运动的教学模式，那么，就可以不要教运动技术，导致在体育教学中不教运动技术<sup>[18]</sup>。运动技术是体育课程知识的本质属性，如果抛弃了运动技术的传习，就如同数学不教授方程、计算法则，语文不教授字词、语法、写作等一样，课程性质将发生质的变化。说到这里，有人可能会反驳说，现在体育课改成体育与健康课了，那么，类似的问题还存在吗？这里，需要明确两个问题。第一，体育与健康课程的课程性质定位问题；第二，体育课程知识与根据体育课程目标所选定的知识之间的关系问题。首先，体育与健康课程是一门整合课程。在传统的课堂教学中，无论是体育课程内容的选择，还是课程实施与课程评价，都始终围绕体育学科性质展开，学科本位的观念可谓深入人心。体育与健康课程试图打破学科界限，以各种整合形式来挖掘和利用不同知识之间，知识、技能和能力之间的有机联系，从而使它们形成为有机整体。第二，体育与健康课程虽为整合课程，但是如何实现体育课程与健康知识的有效合理整合却是体育与健康课程实施过程中必然面临的问题。认为体育与健康课程就是体育、健康教育的简单相加的做法显然不可取，而局限于只按体育大纲或课程标准的体育教学课，拘泥于原本只是增强学生体质为目的的体育课的做法也是不符合体育与健康的课程主旨的。对于课程内容选择的原则问题，张洪潭先生很早便给出了“以运动技术为主”和“以可测量类技术为主”的两条原则，我们认为，无论体育课程如何发展，其课程知识体系的构建都应该围绕着“运动技

术”而展开。整合不意味着大杂烩，整合也不意味着各种知识的并行，整合课程展开便必须有一条主线把相关知识点串联起来，对于体育与健康课程而言，这条主线便是“运动技术”。因此，无论是传统的体育课程，还是现有的体育与健康课程，运动技术作为体育课程知识都不应该被忽视，更不应该被轻视。

### 3.2 体质论与技能论之争

关于“体质论”与“技能论”的争论，我们始终认为“体质论”属于目的层面，即学校体育教学的目的是强化体能，这一目的可以说与马克思主义哲学的“人是目的”这一论断以及体育的本质规定所要求的学校体育目的相一致的；“技能论”应该是手段层面，即以传授技能为手段达到“强化体能”之目的<sup>[9]</sup>。在此基础上，如果对此问题还能再发展的话，“文化进化”视角无疑为我们提供了这样一个契机。现代社会，文化进化需要通过教育这一途径来实现，教育的展开又必须以知识的传授为渠道。因此，学生在不断学习和掌握知识的过程中，是在完成着文化的遗传进而在人类社会展现出文化进化的特殊图景。前面我们已经论说过，体育素养的形成有赖于学生对运动技术的掌握，随着运动技术水平的提高，学生的体质，对于体育运动的认知、态度进而个人体验都会发生变化，这样一来，看似矛盾的“体质论”与“技能论”在体育素养形成过程中似乎呈现出两个阶段的效果，但是却同属于人类“文化进化”的范畴，因此，两者的关系是辩证统一的。

本研究以本体论为视角，以进化论为切入点为大家呈现出了体育课程知识的本质与意义。作为一种对于事实与价值的判断语境，我们采用了“……是……”的表达方式，即体育课程知识的本质属性是“运动技术”，其价值即教育学意义是“文化进化”。站在整个人类的角度来思考运动技术的教育学意义，不同的个体在这一意义追求中有着不同的指向，但是，当我们把“文化进化”的现实效果定位在“体育素养”上时，不同个体的意义追求便都可以看做是文化进化过程中的一部分。人类在发展过程中，“文化进化”是不以意志为转移的，从某种意义上说，无论学生接受与否，只要在学校教育中进行了运动技术的学习活动，那么，他们就成为人类体育文化进化的“遗传基因”。人类进化不停止，教育作为文化进化的主渠道便不会消失，无论知识观如何变化，它都不能推卸也推卸不掉作为文化进化使者的责任。

### 参考文献：

- [1] 余治平. 哲学的锁钥[M]. 成都: 四川人民出版社, 2002: 3.
- [2] 谢维营. 本体论批判[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [3] 黑格尔. 哲学史讲演录[M]. 第4卷. 贺麟, 王太庆, 译. 上海: 商务印书馆, 1978: 189.
- [4] 俞宣孟. 本体论研究[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005: 20.
- [5] 张洪潭. 体育教学的知识类属与理想课形[J]. 体育与科学, 2007, 28(2): 18-24.
- [6] 顾渊彦. 基础教育体育课程改革[M]. 北京: 人民体育出版社, 2004.
- [7] 张洪潭. 体育基本理论研究: 修订与拓展[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2007: 241.
- [8] 李永华. 学校体育的使命: 论体育素养及其提升途径[J]. 南京体育学院学报: 哲学社会科学版, 2011, 25(4): 99-101.
- [9] 伍远岳. 论知识的个性化意义及其实现[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2011, 10(1): 56-59.
- [10] 李召存. 课程知识论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 149.
- [11] 陈理宣. 知识教育论: 基于多学科视域的知识观与知识教育理论研究[M]. 北京: 人民出版社, 2011: 14.
- [12] 邝全民. 用计算的观点看世界[M]. 广州: 中山大学出版社, 2009: 207.
- [13] 程志宏. 教育: 人类特有的一种社会遗传方式[J]. 安徽教育学院学报, 1987(4): 71-77.
- [14] 李红亚. 教育意义的寻觅: 知识、道德与课程[M]. 北京: 知识产权出版社, 2007: 52.
- [15] 王思琦. 重审人类学中的文化进化——一种意义的选择模型[J]. 广西民族研究, 2008(2): 72-78.
- [16] 张洪潭. 体育教学目标对接[J]. 上海体育学院学报, 1995, 19(3): 1-7.
- [17] 体育之研究[C]//毛泽东早期文稿. 中共中央文献研究室, 1990: 65-81.
- [18] 黄秋香. 体育新课程“淡化运动技术”的研究[J]. 中国科教创新导刊, 2008(13): 212-213.
- [19] 张磊. 再论“体质论”与“技能论”——兼评张洪潭之“技术健身论”[J]. 体育学刊, 2009, 16(10): 11-13.