

·学校体育·

全球学校体育对比及启示

余晶晶¹, 蔡玉军¹, 李凯¹, 陈思同¹, 庄萍²

(1.上海体育学院 体育教育训练学院, 上海 200438; 2.上海市翔殷幼稚园, 上海 200438)

摘要: 将全球发达国家学校体育与我国进行对比, 发现发达国家体育课程目标较全面、课程内容多元系统、体育教师全科与专科并存、教师培训内容丰富且重视监督、特殊体育教育体系较完善、学校体育外展式发展良好。我国课程内容忽视心理与社会适应目标、内容偏运动技术且衔接性不足、体育教师以专科为主但教学能力较弱、教师培训重理论且轻考核、对特殊体育教育重视但尚未成熟、学校体育内卷式发展局限凸显。建议我国构建多元化体育学习评价体系, 提高体育教师培养培训质量, 保障特殊群体学生的体育教育权利, 加强学校、社区、家庭的联系与合作。

关键词: 学校体育; 体育课程; 师资发展; 教育公平; 体育合作; 全球化

中图分类号: G807 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2019)05-0103-07

Global school physical education comparison and inspirations therefrom

SHE Jing-jing¹, CAI Yu-jun¹, LI Kai¹, CHEN Si-tong¹, ZHUANG Ping²

(1.School of Physical Education and Sport Training, Shanghai University of Sport, Shanghai 200438, China;

2.Shanghai Xiangyin Kindergarten, Shanghai 200438, China)

Abstract: The authors compared school physical education in developed countries worldwide with school physical education in China, and found that in developed countries, physical education curriculum objectives were more comprehensive; curriculum contents were diversified and systematic; specialized and generalized physical education teachers coexisted; teacher training contents were diversified and supervision was valued; the special physical education system was more perfected; the outward development of school physical education was good. In China, curriculum contents ignored psychology and social adaptation objectives; the contents focused overly on sports techniques and their connections were insufficient; physical education teachers were mostly specialized but their teaching ability was relatively weak; in teacher training, theories were valued and examination was unvalued; special physical education was valued but not mature; the inward development of school physical education had prominent limitations. The authors proposed that China should establish a diversified physical education learning evaluation system, improve physical education teacher cultivating and training quality, ensure the physical education rights of students in special groups, and strengthen the communication and cooperation between schools, communities and families.

Key words: school physical education; physical education curriculum; teacher development; educational equity; sports cooperation; globalization

学校体育是学生了解健康知识、学习运动技能、培养终身体育习惯的重要途径^[1]。随着全球范围内儿童青少年体质下降问题日趋严重, 学校作为学生体育活动的主场所, 在促进其身心健康发展方面的作用更加凸显^[2]。众多国家和地区开始进行学校体育改革, 提升

体育教育质量。近年来我国高度重视学校体育, 颁布《强化学校体育促进学生身心健康全面发展(2016年)》等一系列政策制度, 旨在加快推进学校体育改革步伐, 学校体育工作也取得较大进展。但在全球一体化进程加速推进的新形势下, 我国学校体育也面临着新挑战。目前,

收稿日期: 2018-10-08

基金项目: 国家社会科学基金项目“我国儿童青少年身体活动促进中的体育资源优化配置研究”(16BTY082)。

作者简介: 余晶晶(1993-), 女, 硕士研究生, 研究方向: 学校体育学。E-mail: SJJshejingjing@126.com 通讯作者: 蔡玉军

我国学校体育仍存在体育硬件设施短缺、体育教学质量不高、体育学科地位边缘化等问题^[3-4]。为此,一些学者尝试从国际视野出发对部分发达国家学校体育进行分析,从而为我国学校体育的发展提供相关经验^[5-7]。但从已有文献看,研究以局部区域介绍居多,普遍针对一个或几个国家进行宏观层面的考察,未能进行全球范围内的系统分析。此外,现有研究以文字描述居多,缺乏具体数据呈现,因而无法较为准确地掌握目前学校体育发展的问题和总体趋势。

如何更好筹划未来我国学校体育改革发展道路,关乎亿万学生的健康成长及国家的前途命运。在国际新形势背景下,需全面了解全球学校体育发展动态,把握发展趋势,在此基础上重新审视我国学校体育发展面临的主要问题,制定出优化方案,从而推动我国未来学校体育事业的发展。因此,本研究基于全球视角,通过对当前全球学校体育发展进行整体分析,选取全球在学校体育课程、体育教师、特殊群体学生体育教育、学校体育合作机制 4 个方面存在优势的发达国家与我国进行对比,深入挖掘我国学校体育发展的问题与不足,探索问题背后的原因,从而为我国学校体育改革发展道路提供借鉴。

全球学校体育资料主要以《World-wide Survey of School Physical Education》^[8]为依据。该报告是由联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)与西北国家体育教育协会(North Western Counties Physical Education Association, NWCPEA)于 2013 年在全球范围内开展的一项关于学校体育的回顾性研究,范围涉及全球 232 个国家,具有较强权威性。此外,考虑到数据的时效性,本研究通过查阅中外文献及浏览联合国教科文组织、各国官方网站等途径补充最新的数据资料,以确保与当前我国学校体育数据的可比性。我国学校体育资料主要通过中文核心期刊文献及国家教育部官网等途径获取,结合访谈法了解我国学校体育基层发展现状。其中访谈于 2018 年 4—6 月期间完成,通过面访、电话及互联网访谈相结合的方式对北京、上海、广东、江苏、山东、安徽、山西等 7 个省市的 28 名一线中小学体育教师进行访谈。针对学校体育课程、体育教师、特殊群体学生体育教育、学校体育合作机制 4 个方面制定访谈提纲,访谈结束后对所获资料进行整理,作为对比及论证材料。

1 发达国家与我国学校体育的情况对比

1.1 发达国家体育课程目标执行全面,我国忽视心理和社会适应目标

随着全球学校体育改革的逐渐深入,体育教育与个人和社会发展之间的联系越发紧密。全球普遍强调制定全面的课程目标,促进学生综合素质发展。欧洲有 22 个国家的体育课程目标包含学生体质健康水平、体育活动学习能力、个人和社会发展指标,但就全球范围来看,在实际执行过程中体育课程目标未得到相应落实。全球有 29% 的国家未完全甚至未按照规定实施体育课程,在北美这一比例达到 70%,非洲为 38%,中东为 27%,大洋洲为 25%,欧洲为 16%,拉丁美洲为 11%。发达国家在学校体育课程目标制定上较为全面。美国设置运动知识、运动技能、身体健康、心理健康和社会认知多个领域目标^[9]。在实际操作上,发达国家普遍能够践行课程目标的设定,这与其科学的体育评价体系有一定关系。目前,国际上以学生的综合评价准则为主,其中体育素养以其多元的评价指标、全面的评价内容受到各国关注与应用,成为体育评价的新方向。加拿大建立的体育素养测评体系包含日常行为、身体能力、动机与信心、知识和理解等指标^[10],在评价学生体育知识与技能掌握程度的同时,也注重学生心理层面和社会适应能力的发展^[11]。这种重视学生全面发展,显性与隐性评价相结合的体育素养评价体系促使体育课程目标得到更好的执行。

我国于 2011 年发布《体育与健康课程标准》,目标领域包含运动参与、运动技能、身体健康、心理健康和社会适应 5 个方面,针对 1—9 年级学生设置相应的学习目标^[12]。虽然在课程目标的制定上较为全面,但在实际教学过程中重点关注学生技能掌握程度和测试项目分数高低,学生心理健康和社会适应层面目标被忽视^[13]。根据一线体育教师访谈得知,70% 的学校体育评价体系重心集中在学生身体素质、运动技能的考评上。学生体质健康标准测试得分、中考体育考试成绩等可量化指标成为重要的评价依据,意志品质和社会性发展等方面的评价却被淡化^[14-15]。由此可见,不合理的评价体系在一定程度上导致了体育课程目标的制定与现实之间的落差。但值得一提的是,我国学校体育领域正逐渐关注学生体育素养评价体系的理论和实践研究。上海体育学院研究团队在借鉴国际先进经验的基础上,构建了包含“健身效果、健身行为和健身环境”3 个维度在内的“中小学生体质健康测评体系——中国儿童青少年体育健身指数”,这是对学生体育素养评价体系研究与实践的重要成果。除此之外,2018 年我国《普通高中体育与健康课程标准(2017 年版)》正式出台,新增课程学科核心素养这一重要目标,包括运动能力、健康行为和体育品德^[16],是体育课程目标制定的重大突破,突出对学生综合素质的培养。

此版课程标准于2018年秋季执行,实施效果值得期待。总体来看,虽然我国体育素养评价体系研究起步较晚,但总体趋势与国外一致,都是朝着综合评价的方向发展,未来需要形成更加系统化的评价体系。

1.2 发达国家体育课程内容多元系统,我国偏向运动技术且衔接性不足

在全球范围内,各洲提倡实行“广泛和平衡”(Broad and Balanced)的体育课程。中小学体育课程内容越来越广泛,不断吸纳学生喜爱的体育内容。除了竞技体育项目外,游戏、户外探险等也是较为常见的课程内容。但是,全球调查数据表明竞技体育项目仍是体育课程的主要内容。在小学和中学,全球有87%和92%的国家设置了田径项目,可见如田径之类的运动项目仍在全世界学校体育课程中占主导地位,这可能在一定程度上造成课程的不均衡性,体育课程内容实际上未达到“广泛和平衡”的状态^[8]。发达国家体育课程内容较为丰富,注重设置学生感兴趣的运动项目,且重视选用与终身体育联系密切的课程内容。美国的SPEM(Science, PE & Me,即科学、体育教育和自我)课程,将体育知识和技能与学生已有生活经验紧密联系,培养学生将所学知识自觉运用到课外进行体育锻炼的习惯^[7]。另外,发达国家在课程内容上比较系统,重视不同学段之间课程内容的衔接性。美国实行的K-12体育教育标准,将基础教育分为3个阶段,包括12个年级。K-5年级为幼儿教育和小学阶段、6-8年级为初中阶段、9-12年级为高中阶段,根据学生在各学段的特点对课程内容进行详细划分和设计^[18]。澳大利亚的F-10年级课程内容体系,则构建了预备班、1-2、3-4、5-6、7-8、9-10年级共6个水平段的课程内容,注重各项的均衡分布^[19]。此类课程内容体系避免不同年级课程内容的重复和脱节,有利于学生熟练掌握运动技能。

我国2011年《体育与健康课程标准》未对体育课程内容做详细、具体的规定,各地区可根据学校实际情况设计课程内容,但基本划分为运动参与、运动技能、身体健康、心理健康与社会适应5大方面。从学习领域看其内容较为丰富,但是具体到各个领域内容的实际操作上,通常还是以运动技能学习为主,针对学生心理与社会性层面的内容普遍未涉及^[20]。2017年教育部颁布了高中《课程标准》,规定了学生在体育课程中需要修满12个模块/学分,其中运动技能占了10个模块/学分,可见运动技能仍是体育课程学习的主要内容^[21]。除此之外,通过对体育教师的访谈发现,由于缺乏具体指导很多教师在教学内容设计上难以突破传统框架,中小学各学段的体育课程内容未形成有效

衔接^[22-23],教学内容存在低层次重复问题,如跑、跳、投和一些球类运动的内容在小学至高中各学段重复出现。学生运动技能水平未得到实质提升,导致“中国学生学了12年的体育课却一项运动技能也未能掌握”的尴尬局面^[24],长期以来学校体育课程“失能”问题没有得到根本解决。

1.3 发达国家体育教师全科与专科并存,我国以专科为主但教学能力有待提高

在小学阶段,全球范围内有79%的国家选用全科教师进行体育教学,53%的国家则选用专科教师。其中大多数国家小学阶段由全科或专科教师负责体育教学工作,而在中学阶段全球有90%的国家主要由专科教师负责体育教学,专科教师的比率高于全科教师。从地区来看,小学阶段除拉丁美洲的全科教师(56%)所占比例低于专科教师(74%)外,其余地区的全科教师均占较高比例,且大洋洲只有全科教师(100%)进行学校体育教学工作;中学阶段,除非洲地区全科教师(67%)比专科教师(51%)多外,其余地区均以专科教师为主。在发达国家,小学阶段普遍由全科教师负责学校体育教学工作。德国、瑞典和英国的小学体育教师为全科教师,但全科教师在教学过程中可以得到学校体育教练或顾问的帮助^[25]。初中阶段以后基本为专科教师^[20],需要兼顾运动技能和教学水平。不同学段的学校根据实际情况有针对性地招收体育教师,因此发达国家出现全科与专科并存的教师类型。

我国体育教师以接受过体育专业学习的专科教师为主,专业化程度相对较高,然而体育教师的教学能力却相对薄弱。教育部于2016年发布《关于加强师范生教育实践的意见》,从政策层面指出目前体育教师的教学能力尚不能完全适应基础教育阶段的需要,师范生教育实践依然是教师职前培养的薄弱环节。长期以来,我国体育师范院校在人才培养过程中偏重于体育专业技能传授,相对忽视教学能力培养^[26]。课堂上通常以教师讲解示范、学生练习为主,学生获得教学能力提升的实践锻炼机会较少。另外,虽然各体育院校都安排实习环节,但教学实习时间短(8~16周)、实习基地对实习过程把关不严,缺少对教育实习各环节质量的评价标准,教育实习出现形式化问题^[27]。总之,目前我国体育教师职前培养体系未将实践教学贯穿到体育教师培养的整个过程,限制学生专业知识的有效融合和及时输出,从而影响其教学能力的发展。

1.4 发达国家体育教师培训内容丰富且重视评价,我国偏向理论且忽视监督与考核

全球46%的国家和地区为体育教师提供在职培训(In-service Training,以下简称“INSET”)或持续专

业发展(Continuing Professional Development, 以下简称“CPD”)的机会。其中,约 75%的国家要求体育教师参与 INSET 或 CPD,除大洋洲并未做强制要求外,体育教师参与培训的比率从亚洲地区的 53%到北美洲的 86%不等。虽然全球有较多提供教师培训的机会,但仍有部分国家和地区并未按要求进行定期培训,或是培训的频率较低(每 2 年一次)。发达国家体育教师培训体系较为成熟,政府对体育教师的培养与专业发展提供支持,体育教师培训质量处于较高水准。在培训课程内容设置上,发达国家注重对一线教师的培训意见进行征询,与体育教师、教研人员、行政人员之间共同探讨相关培训计划与内容,提高了参与体育教师专业培训的积极性^[28]。在培训质量评估方面发达国家进行严格把控。美国体育教师学习 SPARK 课程时培训机构会监督培训过程,对参与培训的体育教师进行培训效果评价,在一定程度上保证了教师培训质量^[29]。

我国体育教师培训有“国培”“省培”“校培”等多种形式,并且大部分地区的教师培训都定期举办,执行率较高,但是培训效果不甚理想。通过对教师的访谈得知,体育教师职后培训虽强调理论与实践结合,但实际培训往往是一种通识教育。70%受访的体育教师反映培训课程中理论讲授偏多,教学实践活动不足,使得体育教师参与培训的积极性降低。除此之外,对培训过程的监督以及培训结果的考核不足。60%受培训的教师表示在课程结束后并没有接受严格的考核评价,通常以提交培训心得、展示团队成果的形式呈现,缺乏对教师培训结果的客观评价和反馈,这在一定程度上使得教师培训流于形式,无法达到理想的培训效果^[30-31]。

1.5 发达国家特殊体育教育体系较为完善,我国高度关注但体系尚未成熟

近年来,除拉丁美洲为特殊群体学生提供体育教育比率有所增加外,非洲、亚洲、欧洲和中东地区均呈现出下降趋势。北美洲和大洋洲的特殊群体学生获得体育课平等机会的比例最高达到 100%,其次是欧洲(78%)、拉丁美洲(74%)、亚洲(65%)、中东(60%)、非洲(56%)。特殊体育教育制度并未在全球范围内建立,部分落后地区在特殊群体体育教育方面的法律与政策尚未成立,缺少来自政府的权威保障,而实施特殊体育教育地区也面临着适用于特殊群体学生的体育器材与设备不足、缺乏专业特殊体育教师等困境。发达国家特殊体育教育处于较高水平,拥有较为完善的特殊群体体育教育制度和系统的体育教育规划和较为先进的课程体系。在 20 世纪初,美国各州就开始颁布残障儿童教育法,赋予其平等的体育权利。为贯彻法律规定,美国主要采取规范的评估程序、针对性教育

计划和一体化服务等措施,保障残障学生的体育权利^[32]。而芬兰的特殊群体基本从学龄前就开始接受系统体育教育,形成特殊群体体育教育的一体化^[33-34],这种制度上的支持为特殊群体的体育教育权益提供一定保障。此外,发达国家在认知层面上普遍认识到特殊群体的体育教育是教育的重要组成部分,将特殊群体的体育需求放在重要位置并提供相应的配套设施,因此发达国家的特殊体育教育处于较高水平。

我国在政策层面对特殊群体教育有着高度关注。2017 年修订后的《中华人民共和国残疾人教育条例》(中华人民共和国国务院令 第 674 号)开始公布,同年教育部印发《第二期特殊教育提升计划(2017—2020 年)》(教基[2017]6 号),要求在全国范围内贯彻执行。这一系列规章制度体现了我国极力保障特殊群体的受教育权利,但遗憾的是真正涉及特殊群体学生体育教育的规定却不多,特殊群体学生的体育教育相关规定仍是零散地分布在各项政策制度之中,系统化程度不足^[35]。并且,这些政策规定未提供配套的实施细则,普遍停留在政策引导层面,缺乏针对特殊群体学生接受体育教育的具体指导,实际操作性不强^[36-37]。其次,我国特殊体育教师培养体系尚不完善。据了解,除了天津体育学院等 5 所高校培养特殊体育教师,多数院校尚未开设特殊教育专业或相关课程,尚未形成成熟的学科体系和培养队伍,因此特殊体育教师数量和质量无法满足当前特殊教育需求,这也成为现阶段特殊教育一个比较突出的问题^[38-40]。再次,由于我国特殊群体学生的体育教育研究与实施起步较晚,针对普通学校特殊群体学生的体育教育建设较为滞后,还未构建成熟的特殊群体体育学科体系^[41],体育课程设置还不完善,特殊群体学生的体育教育普遍局限于各类特殊教育学校,全纳教育实施与推广还需进一步努力。

1.6 发达国家学校体育外展式发展良好,我国内卷式发展局限凸显

全球体育调查报告指出,学校体育与社会组织之间缺乏足够联系与合作,学校体育外展式发展不足。全球只有 27%的国家正式构建了学校与社会联合的合作机制,这些国家积极鼓励学生参与学校和学校之外的体育活动,接受更广泛的“终生体育”理念。从地区来看,欧洲国家在此方面重视程度较高、投入较高,发展也较为成熟(68%),其他地区如大洋洲(9%)、亚洲(14%)、非洲(21%)、中东(22%),北美地区还未建立学校与社会组织之间的合作机制。全球学校体育调查发现,大部分国家及地区缺乏学校体育与社会组织合作的意识,普遍认为学生接受的体育教育集中于校园内,而对社区、家庭等校外空间的体育有所忽视,意识

层面薄弱导致了学校体育失去与校外组织合作的动力。除此之外,政府不积极推动、体育硬件设施限制、学校与社会缺乏有效的沟通机制等负面因素,也是导致学校与社会开展合作的重要障碍。

发达国家注重学校体育的外展式发展,强调从社会生态环境构建的角度来促进学生的体育参与,积极调动社会组织力量,使社区、家庭、学校共同努力,构建有利于学生体育参与的环境。在德国学校体育的社会化程度很高,学校体育课程实际上是政府、学校、俱乐部、家庭“多方协同”共同参与^[42];澳大利亚更是出现了学校体育“外包”的情况,即向社会购买体育教学及相关活动的市场化行为^[43-45]。由此可见,发达国家在促进学校体育改革与发展上,不仅仅注重学校体育的内部调整,更借助多方力量进行综合干预,与社区、家庭的联动日益加强,呈现校内外体育一体化趋势。

我国学校与校外社会组织之间的合作不多。多年来针对学生体质下降现象,社会将责任较多归结到学校体育内部,针对学校体育的众多改革还局限在学校领域。这种以丰富学校体育内在结构要素的改革实质上是一种“内卷式”发展方式,对学校体育的未来长远发展收效甚微。另外,我国社会体育组织力量比较薄弱,社区体育组织发展不够成熟,还面临着管理不当、动力不足等诸多问题^[46],尚未形成一定规格,并且我国社会组织发展接受政府的指导与治理,其独立性与自主性薄弱。在此种行政隶属关系下社会组织难以发挥其作用,学校体育内卷式发展的局限性越来越凸显。但值得一提的是,2018年上海体育学院面向社会发布中国儿童青少年体育健身指数评估报告(2017年),该报告基于社会生态学理论对学校、家庭与社区进行研究调查,提出建立政府主导下的学校、家庭、社会一体化青少年体育促进机制,是进行学校体育外展式发展的有益尝试。

2 启示与建议

2.1 关注学生体育素养,构建多元化体育学习评价体系

全球各地区由于政治文化背景的差异,在学校体育课程目标及内容上侧重点各不相同,总的趋势是越来越关注学生综合素质提升。发达国家较为重视学生的全面发展,普遍能够达到体育课程设置的目标和内容要求。我国在体育教学过程中,较多关注学生运动技术掌握和测试分数高低,相对忽视学生意志品质、情感态度等心理层面的发展,在课程内容上存在重视技能以及衔接性不足等问题。原有测评体系片面注重结果性评估倾向,一定程度上导致学校体育工作偏离

“育人目的”初衷,造成体育课程目标及内容偏重技能的局面。因此,首先应对当前的体育学习评价体系进行改革,突破原有的只重视运动技能、体测成绩的评价体系,将学生的体育态度、终身体育意识等因素纳入学校体育评价体系,坚持把体育素养评价体系作为我国学校体育评价的重要评价工具。其次,基于体育素养评价方式的结果,将学生体育素养水平作为评奖评优以及升学的重要参考指标,以此提高学校、社会、家长以及学生个体对体育参与的重视,并将关注点从技能测试成绩转移到学生体育素养、综合素质的发展上来,重视学生终生体育意识和体育素养的形成。

2.2 注重体育教师专业发展,提高培养培训质量

在全球范围内,大多数国家的小学阶段均采用全科教师和专科教师相结合的教学模式,而中学阶段主要由专科教师构成。在教师培训方面,全球46%的国家和地区为体育教师提供了在职培训或持续专业发展的机会,但由于培训资源匮乏、监督机制不完善等问题导致教师培训质量不高。发达国家体育教师为全科与专科并存,培训体系较为完善,而我国中小学体育教师基本以专科教师为主,专业化程度相对较高,但在教师培养方面,同样存在教师职前培养教学实践不足、职后培训形式化等问题,今后应更加重视体育教师的培养与发展。教师职前培养方面,各体育院校在对体育师范生的培养过程中,应注重学生教学能力的提升,为学生提供实践机会与平台,增加实习时间与监督考核机制,使师范生能够满足各学段体育教育需求。针对职后培训,应建立专门的教师培训队伍,根据体育教师专业发展的有关理论和发展现状,对体育教师培训的全过程进行总体规划和设计,提高培训内容的针对性和实效性。完善教师培训监督与评价机制,加大对教师培训监督和考核力度,并将培训成绩纳入教师后期的晋升过程,提升教师参与培训的积极性。

2.3 重视教育公平,保障特殊群体学生的体育教育权利

全球正逐渐提升对特殊群体学生体育教育的关注度,但由于认知偏倚、针对特殊群体学生的基础设施不足、缺乏专业体育教师等原因,导致全纳教育整体上仍处于较低水平。发达国家普遍拥有较为完善的特殊体育教育体系,而我国针对特殊群体学生的体育教育研究起步较晚,尚未建立起针对特殊群体学生体育教育的成熟体系。因此,在全纳教育逐渐被重视的背景下,我国应采取一系列措施以保障特殊群体学生应有的权利。首先,加大对特殊群体学生体育教育的政策扶持,进一步增加弱势群体的政策内容,并且设立具体的目标规定、推进方式以及相应的量化标准,从实际行动层面进行操作,而不仅仅是从理论层面进行

引导;其次,加大对特殊体育教育的基础设施建设,建立专门经费用于丰富特殊群体的体育教学工作,保证特殊群体学生接触到适合的体育器材和教学资源;再次,加强特殊体育的专业化师资建设,对从事特殊群体学生体育教育的教师进行资格认定和相关培训,提升其专业水平。

2.4 吸纳社会力量,加强学校、社区、家庭的联系与合作

在学校体育与社会组织之间的联系与合作方面,全球范围内仅有欧洲重视学校与社会资源的合作,外展式发展良好,大洋洲、亚洲、非洲和中东地区国家的合作机制比例却很低。发达国家在学校与社区、家庭、俱乐部等校外体育之间的合作关系较为密切,发展较为成熟。我国学校体育内卷式发展弊端日益凸显,虽然个别地区也进行学校体育与社会组织之间合作的尝试,但发展尚未成熟。今后,我国在学校体育发展过程中应着重吸纳社会力量。首先,在学校层面应普及学校体育场地器材设施等资源对外开放的制度,积极联系社区体育组织并建立合作,共同开展体育活动;其次,在社区层面应建设适合儿童青少年的社区体育设施,构建对儿童青少年具有吸引力的社区体育氛围,以社区体育组织带动校外儿童青少年体育的发展;再次,政府应制定相关政策制度,鼓励学校、社区和家庭加强联系,并提供具体措施与指导,发挥各级力量,构建有利于学生综合发展的健身环境,逐渐由“内卷式”向“外展式”的学校体育发展方式转变。

参考文献:

- [1] 邵伟德,邵天逸,李启迪. 学校体育价值论[J]. 北京体育大学学报, 2016, 39(7): 83-88.
- [2] ISHII K, SHIBATA A, SATO M, et al. Recess physical activity and perceived school environment among elementary school children[J]. International Journal of Environmental Research & Public Health, 2014, 11(7): 7195-7206.
- [3] 黄爱峰,王健. 学校体育发展的10大问题省思[J]. 北京体育大学学报, 2015, 38(2): 95-99.
- [4] 徐伟,姚蕾,蔺新茂,等. 学校体育改革与发展的制约因素——来自基层的调查[J]. 北京体育大学学报, 2016, 39(8): 74-80.
- [5] 董翠香,朱美珍,季浏. 发达国家学校体育发展方式及其对我国的启示[J]. 体育学刊, 2012, 19(4): 72-76.
- [6] 张金桥,王健,王涛. 部分发达国家的学校体育发展方式及启示[J]. 武汉体育学院学报, 2015, 49(10): 5-20.
- [7] 姜辉军,张继生. 新加坡学校体育发展研究[J]. 体育文化导刊, 2014(6): 142-145.
- [8] UNESCO. World-wide survey of school physical education[R]. 2014: 35-45.
- [9] 张大超,杨娟, ZHANGDA-CHAO, 等. 美国3版《K-12国家体育教育标准》演变对学校体育影响的比较研究及启示[J]. 体育科学, 2017, 37(10): 21-31.
- [10] 陈思同,刘阳. 加拿大体育素养测评研究及启示[J]. 体育科学, 2016, 36(3): 44-51.
- [11] 刘日良. 中外学生体育学习评价比较与分析——以中、美、日三国为例[J]. 青少年体育, 2016(7): 135-136+110.
- [12] 教育部. 义务教育体育与健康课程标准[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [13] 张晓. 深化新课程改革中体育教学目标泛化的解构与治理[J]. 西南师范大学学报(自然科学版), 2017, 42(4): 158-162.
- [14] 向宇宏,姚蕾. 大数据时代我国学校体育改革的思考与启示[J]. 南京体育学院学报(社会科学版), 2016, 30(4): 91-94+107.
- [15] 李玲. 学校体育学习评价的研究[J]. 教学与管理, 2012(12): 130-134.
- [16] 季浏. 我国《普通高中体育与健康课程标准(2017年版)》解读[J]. 体育科学, 2018, 38(2): 3-20.
- [17] 范叶飞,马卫平. 我国学校体育课程的“钟摆现象”管窥——基于学科向度与生活向度的二维视角[J]. 体育科学, 2017, 37(2): 3-15.
- [18] 殷荣宾,季浏,蔡赓. 美国K-12年级学校体育课程内容体系解析及启示[J]. 体育学刊, 2016, 23(3): 94-99.
- [19] 刁玉翠,李梦欣,党林秀,等. 澳大利亚健康与体育课程标准解读[J]. 体育学刊, 2018, 25(2): 85-90.
- [20] 胡小清,唐炎,陈昂,等. 美国SPEM课程的特征及对我国小学体育教学的启示[J]. 体育学刊, 2017, 24(4): 78-83.
- [21] 教育部. 普通高中体育与健康课程标准[M]. 2017年版. 北京: 人民教育出版社, 2018: 1-20.
- [22] 殷荣宾,季浏. 基础教育体育课程内容改革的现实诉求与路径[J]. 体育学刊, 2015, 22(5): 75-80.
- [23] 柴如鹤. 建构有效衔接的大中小学体育教材内容体系的必要性[J]. 体育学刊, 2011, 18(6): 91-93.
- [24] 毛振明,杨多多. 《“健康中国2030”规划纲要》与学校体育改革施策(一)——目标:青少年熟练掌握一项以上体育运动技能[J]. 武汉体育学院学报, 2018, 52(2): 5-10.

- [25] KERPANOVA V, BORODANKOVA O. Physical education and sport at school in Europe[J]. Education Audiovisual & Culture Executive Agency European Commission, 2013, 80(1): 17-19.
- [26] 张赫, 唐炎. 体育教育专业教师教育类课程存在的问题及其改进建议[J]. 体育学刊, 2017, 24(1): 110-114.
- [27] 赵进, 周武. 我国体育教师职前、职后教育的问题与出路[J]. 体育学刊, 2016, 23(5): 105-109.
- [28] 栾世超, 雍明, 张秋霞. 美国体育教师专业化路径对我国的启示——基于(NBPTS)和(NCATE)标准比较研究解析[J]. 山东体育学院学报, 2016, 32(5): 108-113.
- [29] 尹志华, 施家瑜, 汪晓赞, 等. 美国 SPARK 课程的教师培训[J]. 体育学刊, 2010, 17(6): 60-64.
- [30] 郝红红. 当前我国体育师资培养中存在的问题及其解决对策[J]. 体育学刊, 2009, 16(7): 68-71.
- [31] 张二庆, 王秀红. 我国教师培训中存在的主要问题及其分析——以“国培计划”为例[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2012, 11(4): 36-39.
- [32] 曹炆, 曾建明, 王健. 美国特殊体育教育法律的基本精神与启示[J]. 上海体育学院学报, 2013, 37(2): 1-6.
- [33] 景时, 刘慧丽. 芬兰融合教育的发展、特征及启示[J]. 外国教育研究, 2013, 40(8): 54-60.
- [34] GRAHAM L J, JAHNUKAINEN M. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland[J]. Journal of Education Policy, 2011, 26(2): 263-288.
- [35] 曹炆, 李良, 刘俊浩. 中美特殊体育教育法律制度的比较[J]. 首都体育学院学报, 2015, 27(4): 336-340.
- [36] 何松博. 应对体育休闲: 新西兰休闲体育政策及其启示[J]. 中国体育科技, 2016, 52(2): 44-48.
- [37] 陈曙, 王京琼. 全纳教育视域下弱势学生体育教育权利的实现[J]. 体育学刊, 2017, 24(1): 105-109.
- [38] 桑国强. 国内、外特殊体育教师研究现状述评及展望[J]. 中国体育科技, 2015(6): 44-54.
- [39] 王健, 曹炆. 融合共享: 运动弱势学生体育教育改革的时代诉求[J]. 体育科学, 2014, 34(3): 39-46.
- [40] 曹炆, 王健. 残障学生体育权利的缺失与回归[J]. 上海体育学院学报, 2014, 38(4): 53-57+62.
- [41] 陈华卫. 特殊体育相关问题辨析[J]. 体育学刊, 2017, 24(1): 7-11.
- [42] 赵强. 德国学校体育课程设置的特征、理念及启示[J]. 教学与管理(理论版), 2017(8): 122-124.
- [43] LEE S. Global outsourcing: A different approach to an understanding of sport labour migration[J]. Global Business Review, 2010, 11(2): 153-165.
- [44] WHIPP D P R, HUTTON H, GROVE J R, et al. Outsourcing physical education in primary schools: Evaluating the impact of externally provided programmes on generalist teachers[J]. Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2011, 2(2): 67-77.
- [45] WILLIAMS B J, HAY P J, MACDONALD D. The outsourcing of health, sport and physical educational work: A state of play[J]. Physical Education & Sport Pedagogy, 2011, 16(4): 399-415.
- [46] 舒宗礼. 全民健身国家战略背景下社区青少年体育社会组织的培育与发展[J]. 体育科学, 2016, 36(6): 3-10.

