

课程知识观视角下体育课程强有力知识基本问题阐释

张学海^{1, 2}

(1.华中师范大学 体育学院, 湖北 武汉 430079; 2.南京晓庄学院 体育学院, 江苏 南京 211171)

摘要: 采用文献资料、逻辑分析等方法, 在分析课程知识研究背景基础上阐明体育课程强有力知识基本问题, 提出体育课程强有力知识的呈现方式, 为新时代背景下体育课程最有价值的育人知识筛选、组织与评价提供理论指南, 并指导学校体育高质量课程与教学改革。研究认为, 体育课程强有力知识观是在二元论知识观和一元论知识观基础上形成的, 是未来体育知识观的发展方向; 体育课程强有力知识是实践知识、理论知识和默会知识的交叉融合体, 是人与自我、人与社会、人与自然相互作用过程中产生的具有现实生活意义的智慧, 是新时代体育课程中最有价值的知识; 彼得·阿诺德提出的运动三维度为体育课程强有力知识体系提供一个整体性的理论框架; 体育课程强有力知识除拥有实践价值属性、社会价值属性、文化价值属性等一般知识价值属性外, 还具有整合价值属性、智能表现价值属性、个性化学习价值属性; 体育课程中的大概念和阈值概念, 是体育课程强有力知识的呈现方式。

关键词: 体育课程; 课程知识; 强有力知识; 具身认知

中图分类号: G807.0 文献标志码: A 文章编号: 1006-7116(2024)02-0091-07

Exploration of the basic problems of strong knowledge in physical education curriculum from the perspective of curriculum knowledge view

ZHANG Xuehai^{1, 2}

(1.School of Physical Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China;

2.School of Physical Education, Nanjing Xiaozhuang University, Nanjing 211171, China)

Abstract: Using the methods of literature and logical analysis, based on the analysis of the research background of curriculum knowledge, this paper elucidates the basic issues of strong knowledge in physical education curriculum, and proposes the presentation methods of strong knowledge in physical education curriculum, in order to provide theoretical guidance for the screening, organization, and evaluation of the most valuable educational knowledge in physical education curriculum in the new era, and also guide the high-quality curriculum and teaching reform of school physical education. The research suggests that the strong knowledge view of physical education curriculum is formed on the basis of dualistic and monistic knowledge views, and is the development direction of future physical education knowledge views; the strong knowledge of physical education curriculum is a cross fusion of practical knowledge, theoretical knowledge, and tacit knowledge, which is a wisdom with real life significance generated from the interaction between humans and themselves, humans and society, and humans and nature, and is the most valuable knowledge in the new era of physical education curriculum; Peter Arnold's three-dimensional motion theory provides a comprehensive theoretical framework for the strong knowledge system of physical education curriculum; the strong knowledge of physical education curriculum not only has general knowledge value attributes such as practical value attributes, social value attributes, and cultural value attributes, but also has integrated value attributes, intelligent performance value attributes, and personalized learning value attributes; and

收稿日期: 2023-09-13

基金项目: 江苏高校哲学社会科学一般项目(2020SJA0484)。

作者简介: 张学海(1979-), 男, 副教授, 博士研究生, 研究方向: 体育课程与教学论。E-mail:49211744@qq.com

the big concepts and threshold concepts in physical education curriculum are the presentation of powerful knowledge in physical education curriculum.

Keywords: physical education curriculum; curriculum knowledge; strong knowledge; embodied cognition

知识的概念是哲学认识论领域的重要概念。然而,由于知识的概念具有时代性、动态性等特征,时至今日,关于知识的概念讨论仍未停止。从某种意义上讲,不是所有概念定义都能够遵循自然科学主义范式给予确定。在人文社会学领域,许多概念具有模糊性与不确定性,是无法理清的,如体育的概念、文化的概念。但最关键的问题是回答斯宾塞之问——什么知识最有价值?对此,英国著名课程社会学奠基人麦克·扬在突破前期社会建构主义课程知识观的研究基础上,后期基于全新的社会实在认知理论提出强有力知识(powerful knowledge)的概念,有力回答斯宾塞之问。麦克·扬认为,教育者应该慎重地从当下海量的课程知识中筛选出强有力知识驱动教学^[1]。就体育而言,学者孙有平从哲学本体论视角认为,首先要澄清体育课程知识“是什么”而非仅仅停留在“有什么”,否则便导致体育课程内容在知识的选择上出现盲目求全和泛化^[2]。此外,有学者认为,什么知识最有价值、什么样的知识应该被选入课程是一个颇具争议的问题^[3]。因此,研究基于体育课程强有力知识视角,在梳理体育课程知识观的基础上阐明体育课程强有力知识是什么、理论基础是什么、有什么独特价值,以及如何呈现。相信对上述问题的回答将有利于筛选、组织和评价体育课程中的强有力知识,为设计学校体育课程教学提供新视角,对学校体育课程教学改革具有一定的理论参考价值和实践指导意义。

1 课程知识观的演变

课程知识观是指人们对课程知识的各种看法和认识的总称,属于认识论范畴。文献研究发现,自 19 世纪科学革命以来,先后经历 3 种课程知识观的演变:二元论知识观、一元论知识观和强有力知识观。

第一种,二元论知识观。这种知识观延续笛卡尔身心二元论的理智传统,即离身性特征的知识认知观,认为身体和心灵本质上是不同种类的东西,身心分裂为相互排斥的元素。其中,笛卡尔的主客、身心、心物二元论认知框架成为 18 世纪以来西方知识认识论主流。他认为,肉体和精神是分离的、对立的,肉体是被动的、广袤的,精神是主动的、思维的,而肉体不能离开思维,但精神可以脱离肉体独立存续^[4]。此外,斯宾塞的科学知识观和涂尔干的理性知识观认为,一方面,知识的定义一直被科学的、客观的知识观主宰;

另一方面,知识是静态的、客观的、理论的、普遍的,且在认识上存续非此即彼的二元逻辑。值得注意的是,以上知识观的形成与当时社会背景以及人们价值需求取向是分不开的,具有一定狭隘之处,具体表现:一方面,离身性二元认识论引发身体与心智的对立,遗忘身体在认识过程中的作用;另一方面,引发知识与现实世界的二元分离,忽视知识产生的情境性。

第二种,一元论知识观。有学者认为,一元论知识观包括具身知识观、生成知识观、延展知识观、嵌入性知识观^[5],这些知识观是具身的、发展的、情境的和动力的^[6]。其中,具身知识观是一元论知识观的重要流派。值得解释的是,具身知识观将知识看作是身体、心智与环境三者相互作用的结果,突出身体在知识生成过程中发挥至关重要作用。然而,文献研究发现,一元论知识观主要以现象学和人类学为视角认知知识,难免过于突出人的主观能动性,强调知识的动态性、生成性、情境性、体验性及情感性等非理性特征,导致对知识过于主观化,从而丢失知识的客观性、理性以及普遍性。不可否认,一元论知识观打破二元论知识观的长期统治地位具有里程碑意义。

第三种,强有力知识观。该知识观源于英国著名课程社会学奠基人麦克·扬的知识认知理论。他认为,课程知识是一种社会建构的、有权者的知识,课程知识由有权者控制、选择、分配和生产,朝着有利于有权者的方向发展,即有权者的知识^[7]。后来,麦克·扬逐渐意识到对有权者的知识观存在认知误区:一是强调知识的主观性会导致相对主义和虚无主义;二是强调知识的客观性会导致绝对主义。在反思误区的基础上,麦克·扬进一步指出课程知识是在特定历史或社会情境中共识性产品,具有开放、可质疑、可发展等特征。同时,课程知识位于专门化的学科中,是知识主客二重性辩证统一的结果^[8]。总之,强有力知识观既回答斯宾塞的什么知识最有价值之问,也回答阿普尔的谁的知识最有价值之问,将客观的、普遍的科学知识与体验的、情感的、主观的、隐性知识进行统一。换言之,强有力知识观认为,知识不仅是指物的知识,还指人的知识,是人与自我、人与社会、人与自然相互作用过程中产生的有现实生活意义的智慧。

2 体育课程强有力知识基本问题

在前期社会建构主义课程知识观的基础上,麦克·扬

后期提出的强有力课程知识观是未来课程知识观发展的主流方向。然而，强有力课程知识观只是阐释对知识的看法与观点，对于体育课程而言，不仅注重体育课程中的强有力知识观，更为重要的是，体育课程强有力知识是指什么，强有力知识理论基础是什么，以及强有力知识有什么价值属性？对以上问题的回答，是指导今后体育课程教学中应该“教什么”和“如何教”的关键。

2.1 体育课程强有力知识观

体育课程强有力知识观是对具身认知论的身体知识观、波兰尼认识论的默会知识观、活动论的情景化知识观的整体性看法和认识。

1) 具身认知论的身体知识观。

具身认知理论认为，人不能够剥离物理的身体而独立存在，寓于周遭环境的身体是知识产生的根源。也就是说，知识产生于身体、运动、经验以及情感与交往之中。同时，身体是人进行各种思考的基础，人的主体性必须由身体来体现。梅洛·庞蒂的身体现象学启发具身认知理论的形成，而后得到认知神经科学和认知心理学的验证。具体而言，一方面，身体是心灵寓于的空间，向我们提供进入周遭世界的方式^[9]，而知识是身体与环境互动的结果。另一方面，身体是人存在的基础，集各感官为一体，而非简单的身体部分之和^[10]，身体为知识生产和获得提供寓于场域。

此外，具身知识观反对知识认知只与心智有关，而与身体以及身体的活动无关思想，反对抽象的、符号式的、静态的知识观。正如里德^[11]所言，知识不仅仅是文字或符号，还与行动有关。从这个角度来看，知识不仅与“知道”有关，还与“知道方式”有关，这一点与杜威观点不谋而合。杜威^[12]认为，正确认识实践知识的中心地位体现在有意的行动和有意义的参与活动中，从而满足知识的标准。

2) 波兰尼认识论的默会知识观。

波兰尼^[13]认为，身体是产生一切知识的根源。同时，提出默会知识的概念，进一步指出默会知识的两种觉知形式——焦点觉知和辅助觉知。其中，焦点觉知一般是指带有一定目的性、聚焦外部事物的觉知，辅助觉知一般是指无意识的自我身体觉知。如排球扣球时，焦点觉知是球落地的位置，是一种对球目的性的意识觉知，辅助觉知则是排球对手刺激，这种刺激虽然导致手的疼痛，但此时是无意识的觉知。再比如，用右手打左手，焦点觉知取决于身体意识的目的性。从知识视角，默会知识产生于从辅助觉知转向焦点觉知的动态过程，这种转向能力即为默会能力。其中，身体是辅助觉知的基础(刺激性)，心灵是焦点觉知的

基础(意向性)。在球类项目活动中，学生经常所说的手感、球感则是默会知识的外在表征，而默会能力决定手感、球感的质量。

波兰尼的默会知识属于一种新的知识形态，这种知识很难通过语言进行表达，需要诉诸表情、行为、动作、运动等形式表达，具有较强的意会性和体悟性。也就是说，体育学科是默会知识最好的表达方式，因为运动技能是体育课程特有属性，彰显实践知识的特质。因此，体育课程为默会知识的传递、习得提供场域。另外，默会认识论和具身认知论的知识具有共同思想和旨趣，两种知识的认知都离不开身体觉知、体验及体悟，均是通过身体表情、身体活动、身体动作和身体技能表达，而身心、心物、主客二元分离的知识在这两种认知论里将不复存在。

3) 活动论的情景化知识观。

一是维果斯基提出活动理论，认为科学主义建立庞大的、确定的、客观的、抽象的概念体系，而这些概念如果脱离情景化的语境会出现混乱风险。二是世界著名教育社会学巴兹尔·伯恩斯坦认为，情景重置是原话语被“去位”，然后被“重定位”的过程，是将理论话语与实践话语互相转译的关键^[14]，正是由于情景化知识观强调知识认知过程中要摆脱仅仅依赖抽象化概念符号的传递，而更多通过周遭情景表达对知识、技能的理解，这就为理解抽象的概念知识提供可能。因此，为了深度理解抽象的概念知识和复杂的运动技能，个体需要在命题、技能和情景之间以真实场景发生方式建立联系，从而促使个体理解符号与动作的意义。此外，拉约拉^[15]认为身体活动、身体运动、运动技艺等实践知识是身体与心智、身体与环境相互作用的产物，这些知识高度依赖身体所处的情境。

总之，体育课程强有力知识观蕴含着对身体知识观、默会知识观和情景化知识观的理解和看法。通过对体育课程强有力知识观的阐释，希冀体育工作者对体育课程强有力知识观有一个清晰的认知，以便筛选、组织及评价体育课程强有力知识发挥理论指导作用。

2.2 体育课程强有力知识的内容

跨学科的体育课程有其特殊性：一方面，体育课程知识是由多学科知识交叉构成；另一方面，体育课程知识与身体运动、或与身体运动事物有关，具有极强复杂性——身心二重性。尽管如此，体育课程还是被分化为一门独立的基础性课程、实用性课程及综合性课程，与艺术、音乐等课程并驾齐驱。从学科教学视角，体育学科教学内容知识是由体育学科内容知识和体育教学知识、学生知识、体育课程知识及体育教学情境知识共同相互作用融合而成的多元知识体^[16]，

其中,CK对PCK的影响最大,CK进一步分为一般学科内容知识、专门性学科内容知识和通识学科内容知识^[17]。当然,PCK涵盖的知识类型还可以再分,但由于研究的重点聚焦课程知识而不展开详述。值得注意的是,课程知识属于PCK的一个下位概念,也就是本研究的视角与已有研究相比更微观。从课程知识视角,体育课程知识不仅包含身体活动和运动技艺相关知识,还包含与身体活动和运动技艺相关的理论知识(陈述性知识)。国外学者认为,体育课程知识有两类:一类是运动技艺为导向的实践知识;另一类是高学术性为导向的理论知识。怀特^[18]也曾指出,体育课程知识一般有两种形式——理论知识和实践知识。其中,理论知识由信息和判断组成的抽象概念,而实践知识在体育领域主要是指技术、技艺等。随着时代发展,赖尔提出的程序性知识和波兰尼提出的默会知识推动后现代知识类型诞生,因此人们对体育课程知识的认识和理解发生重大转变。从认识论上,具身认知理论是后现代知识形成的认识论,对于认识和理解体育课程知识具有开拓性意义。

依据前述课程知识观,即一元论知识观、二元论知识观和强有力知识观,结合体育课程跨学科的性质,从体育强有力知识视角,本研究尝试将体育课程知识划分为理论知识、实践知识和默会知识,3种知识交叉构成的共同部分则是体育课程中最有价值的知识(见图1),也就是指麦克·扬的强有力知识。

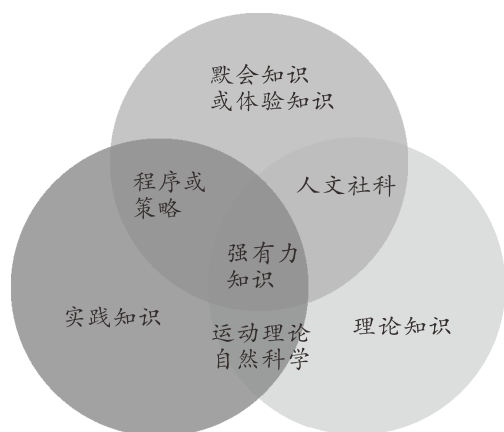


图1 体育课程知识类型关系及其亚类知识

麦克·扬提出判断课程知识是否属于强有力知识的3条标准:第一,强有力知识能够生成学生的能力,区别于日常生活经验性知识,是学科群专家共同智慧的结晶,具有客观性、开放性和价值中立性,能够培养学生根据环境需求进行知识迁移能力。简言之,强有力知识不仅仅是学生走向未来职业和促进未来经济

社会发展问题的工具,更为重要的是,生成学生未来生活所需的各种能力。从体育课程层面,就是指体育学科核心素养框架中的知识。第二,强有力知识是结构化和系统化的概念体系,既区别于零碎的学科知识,也区别于孤立的信息。信息不等于知识,信息的获取和管理依赖强有力知识的学习与记忆。第三,强有力知识具有较强的学术专业性。

麦克·扬认为实践知识属于个人经验知识,不具有客观性和普遍性,故而不属于强有力知识范畴。但本研究认为,如果学生掌握运动技术和运动动作之后,能够迁移到其他运动技术或动作中,甚至能够迁移到具体日常生活情景中。如学会排球扣球的“鞭打”技术,学生能够迁移到羽毛球高远球、武术拳法和腿法的发力等各种运动形式中,甚至迁移到日常生活所需中。从这个意义上讲,实践知识中的技术动作学习因其迁移性、普遍性等特征,因而符合强有力知识的判断标准,因此实践知识理应属于强有力知识的范畴。这就要求体育教育工作者传授学生的不仅仅是孤立的动作技术,关键是传授学生每个动作技术的迁移意义。另外,马尔迪朗提出参照性的社会实践概念,指出课程知识不仅包括指学术知识,还包括技术或科学实践、职业实践等知识,这也充分说明强有力知识理应包含能够迁移的实践知识^[19]。

在已有研究基础上,本研究结合上述判断标准,将体育课程知识与强有力知识之间关系(见图1)进行充分诠释:(1)能够迁移的动作技术是强有力知识;(2)结构化和系统化的理论知识是强有力知识;(3)能够生成学生能力的默会知识是强有力知识。从图1体育课程知识类型关系及其亚类知识的逻辑关系可以得出,体育课程强有力知识是实践知识、理论知识和默会知识的交叉融合体。在体育领域,理论知识主要包括人文社会科学知识、自然科学知识以及与运动相关的知识;实践知识主要包括人在运动中所需要的技能、技艺等智能行为表现的知识;默会知识主要包括运动心理、体育精神、体育道德以及体育品格等情感方面的知识。

综上所述,体育课程强有力知识是指学习者在运动环境中借助各种形式运动技艺的实践知识,已掌握的身体运动相关的解释性理论知识,以及支持身体运动体验与感悟的知识。因此,强有力知识完美契合阿诺德运动三维度的概念框架;也就是,阿诺德运动三维度是体育课程强有力知识的理论基础。

2.3 体育课程强有力知识的理论基础

1)阿诺德运动三维度概念框架为默会知识、实践知识和理论知识提供理论基础。

彼得·阿诺德提出,在运动中的教育、通过运动教育、关于运动教育3个相互关联运动概念框架,为理解体育课程强有力知识体系提供一个整体框架^[20],其内涵为:第一,在运动中教育是指人在运动状态中的体验,强调运动过程中的情感、价值的体验,为默会知识提供理论基础,同时该维度内涉及的知识承载着潜在的、内在的学习目标。第二,通过运动的教育是指借助各种运动形式进行的身体教育,强调运动的形式,呈现外在学习目标,为实践知识(技艺性知识)提供理论基础。第三,关于运动的教育是指与身体或运动相关概念、命题等符号的记忆和理解,是指与身体相关理论知识或运动相关理论知识,为理论知识(事实性知识和概念性知识)提供理论基础。

阿诺德强调运动的3个维度相互间并不排斥,相反,是相互依赖的,类似于三角型3个点(见图2)。此外,阿诺德的在运动、通过运动、关于运动的概念框架是基于现象学和存在主义哲学思想基础上构建,深受萨特、梅洛·庞蒂、杜威等人的哲学思想影响。

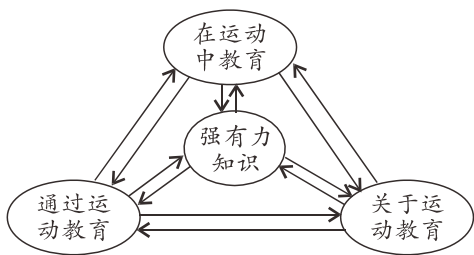


图2 阿诺德运动三维度概念框架与强有力知识之间的关系

2)阿诺德运动三维度概念框架与默会知识、实践知识和理论知识之间的关系

既然强有力知识是实践知识、理论知识和默会知识三者交叉构成的知识融合体,那么为每种知识找到理论基础,对于整体性理解体育课程强有力知识具有重要意义。换言之,阿诺德运动三维度概念框架与默会知识、实践知识和理论知识之间呈现对应关系。

第一,关于运动教育,为体育课程的理论知识提供理论支持。这个维度可以被设想为主要聚焦于与运动相关的命题或学术知识。体育课程理论知识是涉及身体,以及与身体运动相关的描述知识,这些知识体现在人体运动学科和人文社会学科课程群中。如解剖学、生理学、体育社会学或体育哲学,这些学科知识是客观的、命题的和陈述性的,可以用来解释真实运动环境中发生的身体运动现象。

第二,通过运动教育,为体育课程的实践知识提供理论支持。阿诺德认为,通过运动的教育维度最容

易与体育一词联系起来。体育是借助身体参与各种运动或活动,实现身体、情感、智力和社会等领域外在学习目标,因而技能、认知能力、健康、团队合作都是体育课程培养目标的完美体现。同时,该维度通过直接或间接的身体活动或其他运动形式为工具,达到预期的结果,实现体育教育的特定目的。例如,学习基本运动技能,是为提高心血管耐力、或与他人一起参加体育活动改善情绪健康,表达体育课程实践知识为媒介的工具性结果。也就是,通过学习者参与体育活动而习得身体技艺和改善身体机能。

第三,在运动中教育,为体育课程的默会知识提供理论支持。在运动中的教育专注于个人本真的活动体验,关注活动本身固有的价值。阿诺德认为,在运动中的教育所支持运动活动本身是有价值的,尤其是从运动主体参与性角度来看,人是衡量运动是否有价值的尺度,不能将运动仅仅被视为研究的“对象”,要将运动与身体视为统一体,否则无法证明运动多么有价值。从某种意义讲,运动是体育独有的特性,在运动中教育隐含着个人生活经历的重要性^[21],个人能够在运动中实现身体教育价值^[22]。从体育视角分析,在运动中教育的课程知识与波兰尼的默会知识^[23]具有相同的旨趣。学习者运用他们获得的理论知识和实践技能来追求智能表现,从而促进学习者的体育学习和身体活动的持续性反思。

综上所述,学习者通过掌握和理解“关于运动教育”整合性的理论知识,表达“通过运动教育”智能表现的实践知识,从而体验“在运动中教育”个性化学习的默会知识。可见,整合、智能表现和个性化学习是体育课程中强有力知识的重要价值属性。

2.4 体育课程强有力知识的重要价值属性

体育课程强有力知识除拥有实践价值、社会价值、文化价值等一般知识价值属性外,还具有整合价值属性、智能表现价值属性、个性化学习价值属性,正是由于体育课程强有力知识具有这些重要的价值属性,才彰显其育人方面的有用性和有效性。

第一,整合价值属性。“整合”一词已逐渐成为体育课程强有力知识领域讨论的一个重要话题。该词在理论与实践中有不同的解释和应用:一方面,体育课程强有力知识的整合价值属性打破理论和实践的二元论知识观,弥补两者分歧,反映理论知识和实践知识之间的明确联系;另一方面,为课程、教学和评价中寻求一体化方法提供指导,指出理论和实践是相互关联的、综合的,还进一步澄清知识与过程、技能与情感领域的相互关联^[24],寻求体育课程理论知识的内在复杂关系。

体育课程强有力知识是理论知识、实践知识、默会知识之间的相互整合。知识整合是相对的一个概念,在体育理论课程中,人体科学课程的理论知识整合性相对较弱,而人文社会学类课程的理论知识整合性相对强一些。值得强调的是,整合应该是有机的整合,课程知识不能为了整合而整合,有用性和有效性是课程知识整合的原则。在整合过程中,知识的同质性是课程整合的关键,所以整合课程知识时,首先要探索各课程中的知识之间是否具有同质性知识,如体教融合、体医融合、体旅融合。然而,由于人们过于重视课程理论知识之间异质性,而忽略各课程理论知识之间的同质性,导致目前体育理论课程分科严重,这与工业革命大生产背景下社会分工精细化有关。当下社会职业分工越来越趋于模糊化,职业要求人们要掌握全方位的知识,因此在新时代背景下,由过去注重各课程理论知识之间异质性向注重各课程理论知识之间同质性转变,共同推动各课程理论知识的融合,从而促进学习者掌握全方位知识。

第二,智能表现价值属性。智能表现主要是指运动技术表现或技艺表现,如各种形式运动、身体活动、游戏和舞蹈等。柯克认为,智能表现是关于一个完整人在预先决定的和商定的约束下,对他们的环境采取行动并创造性地和聪明地回应他们的挑战^[25]。正如柯克所强调的,对于一个聪明的表现者来说,仅仅掌握课程技术、技能是不够的,必须理解掌握和理解的实践知识的重要意义。智能表现倡导理性思维和创造性思维理解体育运动,通过处理个人经验和体育活动的相关信息,积极建构身体表现的意义,包含两个概念要素:一是行为意图。表现者必须有意让动作或技术按照预期的方式表现,否则,这种表现可能是出于偶然或运气。二是概念理解。学习者对某些事实或知识的理解是智力表现的潜在基础。为了使概念知识与智能表现理解相一致,学习者需要在命题和情景之间发生方式建立联系,促使学习者发展智能表现的意义。

第三,个性化学习价值属性。个性化学习是学习主体,以及学习主体与教学客体及多因素互动与交流,最终达成的一种默契和最优化状态。值得解释的是,以学习者为中心不是我们所理解的个性化学习,我们所理解的个性化学习是学习活动或活动系统中的个性化学习。如果离开活动系统、离开学习者与活动诸要素之间的联系和互动交流,就没有什么个性化学习可言。简言之,个性化学习是根据每个学生的不同需求和能力而设计的教育环境和课程。从体育课程强有力知识角度考量,个性化学习使学生能够将知识学习与他们的现实环境相联系,理解体育课程知识的复杂意

义,即学生能够在学习体育课程知识中获得运动体验的意义。一方面,体育课程强有力知识观照学生个体,唤醒学生内在精神世界,补益学生感性认知和理性认知,满足学生的知识、情感和行为发展需要,让学生在许多课程管辖区中掌握和理解关键的知识与技能;另一方面,体育课程强有力知识对于培养学生学习的主动性、能动性、反思性、批判性具有重要作用。

综上所述,本部分阐释体育课程强有力知识的价值属性,为今后体育课程中强有力知识教学提供合法解释。然而,体育课程强有力知识如何在体育课程中呈现是其落地的关键。

3 体育课程强有力知识的重要呈现方式

概念是构成课程知识的基础,而强有力课程知识是由系统的、开放的、动态的关键性概念构成。这些关键概念并非只是学术性的、抽象的独立概念,与赋予有意义的事实以及与获得概念所需的活动相联系^[26]。从实践视角,概念体育课程教学是传授有价值的体育课程知识的新理念^[27]。从理论视角,体育课程强有力知识实质上是指系统化、结构化的概念体系,这种概念体系存在两种关键形式。

第一种,体育课程中的大概念(也称大观念)。大概念是强有力知识概念体系中最主要的呈现方式,是指构成学科领域或跨学科领域知识体系基础的关键概念、原则、理论或法则,体现一种知识组织形式,是一种认识论、方法论和价值论意义建构,具有广泛的知识迁移性和整合性功能。有学者从大概念功能的角度探讨大概念的本质特征,认为大概念具有中心性、相对性、可迁移性、意义性、网络状等特征。其中,意义性是其根本特性^[28]。

第二种,体育课程中的阈值概念。体育课程的阈值概念是强有力知识概念体系中的重要呈现方式,因为体育课程阈值概念的功能性特征耦合强有力知识的特征,阈值概念具有5大特征,即变革性、不可逆性、整合性、困扰性和有界性^[29]。迈耶和兰德^[30]将阈值概念定义为能够真正将学生领入学科大门,促使学术知识观和学习观彻底转变的关键性概念。学习者只有掌握阈值概念,达到并突破临界值,才能完成学术知识理解的飞跃,实现新学习成果与自身知识体系的有机结合。英国爱尔兰科克大学体育与运动教育高级讲师菲奥娜·钱伯斯等^[31]将此概念应用于体育课程与教学,形成体育课程阈值概念。他认为,掌握体育课程中的阈值概念,学习者就能以专家的新方式看待问题,代表着对体育学科知识理解转变,从中打开一个理解或看待事物新视角。一方面,阈值概念是对体育

课程强有力知识的精选,以主题为引领将强有力知识进行整合化、结构化和情景化;另一方面,阈值概念是以体育学科核心素养为目标构建的体育课程强有力知识。

参考文献:

- [1] 麦克·扬. 教育社会学中的知识与课程[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2003(9): 39-46.
- [2] 孙有平, 张磊. 体育课程知识本质与意义的本体论追问[J]. 体育学刊, 2013, 20(4): 78-82.
- [3] 段健芝, 刘海元, 彭健民, 等. 大学体育课程的有效配置(下)——基于课程知识的研究[J]. 体育学刊, 2011, 18(6): 86-90.
- [4] TAYLOR C. Philosophical arguments[C]. Cambridge, MA: Harvard University, 1995: 1-19.
- [5] MENARY R. Introduction to the special issue on 4E cognition[J]. Phenomenology and the Cognitive Science, 2010(9): 459.
- [6] 唐孝威, 黄华新. “第二代认知科学”的认知观[J]. 哲学研究, 2006(9): 92-100.
- [7] 张建珍, 许甜, 大卫·兰伯特. 论麦克·扬的“强有力的知识”[J]. 清华大学教育研究, 2015(6): 53-60.
- [8] YOUNG M, MULLER J. Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge[J]. European Journal of Education, 2010(1): 11-27.
- [9] 梅洛·庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001.
- [10] 张震. “回到运动本身的”具身化研究[J]. 体育与科学, 2015, 36(5): 74-83.
- [11] REID A. Knowledge, practice and theory in physical education[J]. European Physical Education Review, 1996(2): 94-104.
- [12] DREWE S. B. Socrates, sport, and students. A philosophical inquiry into physical education and sport[M]. New York: University Press of America, 2001.
- [13] 波兰尼·迈克尔. 个人知识: 朝向后批判哲学[M]. 徐陶, 译. 上海: 人民出版社, 2017.
- [14] 刘丽玲·论巴兹尔·伯恩斯坦的教学话语理论[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2003(4): 139-145.
- [15] RAIOLA G. Body knowledge and motor skill[J]. Knowledge Cultures, 2013(6): 64-72.
- [16] 张晓玲, 张庆文. PE-PCK: 提升职前体育教师教学技能的基石[J]. 上海体育学院学报, 2016, 40(1): 85-89.
- [17] 吴相雷, 陶玉流, 李卫东, 等. 学科内容知识视域下我国体育教育专业运动技术技能课程教学改革路径研究[J]. 成都体育学院学报, 2023, 49(3): 105-111.
- [18] WHITE J. Intelligence, destiny and education: The ideological roots of intelligence testing[M]. London: Routledge, 2006.
- [19] 佛尔甘. 课程社会学: 理论导向与研究前景[J]. 外国教育资料, 2002(2): 50-53.
- [20] ARNOLD P J. Education, movement and the curriculum-philosophic inquiry[M]. London: The Falmer Press, 1988.
- [21] MANEN M V. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy[M]. Althouse Press, 1990.
- [22] BROWN T D. ‘In, through and about’ movement: Is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian Curriculum for Health and Physical Education? [J]. Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2013, 4(2): 143-158.
- [23] POLANYI M. The tacit dimension[M]. Garden City, NY: Doubleday, 1966.
- [24] HAY P, PENNEY D. Proposing conditions for assessment efficacy in physical education[J]. European Physical Education Review, 2009, 15(3): 389-405.
- [25] KIRK D. A new term for a vacant peg: Conceptualising physical performance in sport[J]. Bulletin of Physical Education, 1983, 19(3): 43-56.
- [26] BECK J. Knowledge and the future school: Curriculum and social justice[J]. The Curriculum Journal, 2015, 26(3): 68-75.
- [27] 阳艺武, 陈森林. 如何传授有价值的体育课程知识[J]. 上海体育学院学报, 2020, 44(9): 52-58.
- [28] CHALMERS C, CARTER M, COOPER T. Implementing ‘Big Ideas’ to advance the teaching and learning of science, technology, engineering and mathematics(STEM)[J]. International Journal of Science & Mathematics Education, 2017, 15(1): 25-43.
- [29] MEYER J, LAND R, BAILLIE C. Threshold concepts and transformational learning[M]. Taipei: Sense Publishers, 2010.
- [30] MEYER J, LAND R. Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines[J]. Higher Education Academy, 2003.
- [31] CHAMBERS F C, ALDOUS D, BRYANT A. Threshold concepts in physical education: A design thinking approach[M]. London: Routledge, 2020.