

刘艳妮,赵森,熊文.我国体育学科核心素养的概念论争及实践检视[J].体育学研究,2023,37(6):81-90.

我国体育学科核心素养的概念论争及实践检视

刘艳妮¹,赵 森²,熊 文¹

(1.华东师范大学 体育与健康学院,上海 200241;2.新疆师范大学 体育学院,新疆 乌鲁木齐 830000)

【摘要】体育学科核心素养为当前我国学校体育的核心主题,但其在推进落地中产生了一些认知论争和实践偏差,不利于学校体育的深化改革。研究认为:①以形式逻辑学来看,体育学科核心素养的概念在内涵与外延上均存在误区。内涵方面,学界对体育学科核心素养中“核心”的定位不同,概念的形式互异以及对素养的多重属性认知不清晰;外延方面,部分体系存在划分标准不一、子素养脱离主体、上下位素养违背从属关系等问题。②核心素养在体育与健康课程的实践中存在目标引领、情境创设和评价落实的困境,包括:对“健康行为”目标的归类模糊;创设的教学情境单一或虚化;显性素养的评价凸显,隐性素养难以评价。③针对相关困境,提出“跨学科融通培养”“主体与情境交互”及“辩证式教育评价”的纾解思路。

【关键词】学校体育;体育学科;核心素养;体育与健康课程;健康素养;跨学科融合

【中图分类号】G633.96 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-5656(2023)06-0081-10

DOI: 10.15877/j.cnki.nsic.20231103.001

当前,“素养”成为各国的核心教育理念,预示着过去单一的知识传递升级为培养高阶的知识建构能力,这一理念也深度契合我国教育现代化需求,被我国学者大力推崇与应用。实践表明,我国已经建立起以核心素养为导向的教育政策体系与课程标准体系,学校体育改革也顺势而为,《普通高中体育与健康课程标准(2017版)》(下文简称《课标(2017版)》)、《义务教育体育与健康课程标准(2022版)》(下文简称《课标(2022版)》)以“运动能力”“健康行为”与“体育品德”为核心素养,“三大核心素养的提出又被视为新时代我国学校体育的核心主题和重要特色”^[1]。对此,在认知与实践两个维度上对体育学科核心素养予以反思有重要意义。目前来看,我国体育学科核心素养的认知和实践显现出动态性、含混性和不完全性。其中,动态性指因历史局限性,不同时期对同一概念的理解角度不同造成表达形式的差异,如课标语境下的体育与健康学科核心素养到体育与健康课程核心素养,再到体育与健康核心素养;含混性指概念的内容和形式未能形成清晰的对照关系,如健康素养归类为体育的特殊素养还是一般性素养;不完全性是对体育学科核心素养的认

识不够全面,在评价过程中遗漏某些关键元素。研究尝试从形式逻辑学着手,揭示“核心素养”在我国学校体育中的认知论争与实践困境,结合当前学校教育与学校体育总体方略,凝练优化体育学科核心素养实践的思路,为推动体育课程改革走向纵深提供理论资源。

因国内研究的概念使用较为混乱,“体育学科核心素养”“体育与健康学科核心素养”“体育与健康课程核心素养”“体育与健康核心素养”并存,本研究基于不同的语境对相关概念进行了操作性区分。其中,“体育学科核心素养”作为兼容性的概念出现,代表着超越“课标”之上更为广阔的理论语境,包括国内外其他体育学者的相关成果,主要在研究第一部分进行讨论。后三种形式属于“课标”语境下的产物,且三者并不存在本质区别(本文1.1.2),研究第二、三部分正是基于这一具体语境展开,探讨

收稿日期:2023-07-30

基金项目:国家社会科学基金重点项目(19ATY003)。

第一作者:刘艳妮(1995—),女,湖北恩施人,博士生,研究方向:体育教育与运动训练、女性体育。

通信作者:熊文(1972—),男,湖南道县人,博士,教授,博士生导师,研究方向:体育教学与训练、体育学基本理论、体育伦理。

体育与健康课程在核心素养实践中的困境及其纾解方法。

1 我国体育学科核心素养的概念论争及澄清

形式逻辑学认为概念是思维的基本单位与形式,体现事物的特有属性,明确概念的内涵与外延是一切正确思维的根本前提与要求。

1.1 内涵论析

1.1.1 “核心”的定位不同:基础素养与高级素养之争

体育学科核心素养可以拆解为“体育学科”“核心”“素养”等3个元概念。核心素养论域中的“体育学科”涵盖国内外研究中关于体育课的不同称谓,有时又特指我国体育与健康课程。“素养”是主体在教育过程逐渐形成的知识、能力、态度等方面的综合表现,但对于“核心”的解读定位出现了基础与高级取向(表1)。

第一,基础取向派的立论点。包括:一是,(学科)核心素养在个体整个生命历程中的奠基性,如观点③;二是,基于相对关系,认为核心素养对个体来说更加关键和重要,并作为其他非核心素养的基础,如观点①;三是,统合两种论点论证核心素养的基础性,如观点②,观点④虽未明示取向,但从“本课程具有基础性”“为终身体育奠定基础”“掌握基本的体育与健康知识”等措辞来看,也倾向于基础取向。第二,高级取向派的立论点。包括:一是,出于对素养内部构成要素的二元论式审视,通过确立学科的基础素养内容及其外显性等特质,反推出学科核心素养因内隐性而“高级”,如观点⑦⑧;二是,源于对

不同素养培养难度的判断,认为因核心素养的育人目标是培养主体应对复杂情境和问题的能力,这种能力难以轻易发展而具有“高级性”,如观点⑤。

两种取向各有合理之处:一方面,从核心素养的内在特性来认识体育学科核心素养,其应是“高级的”。这是因为核心素养本具有明显的跨学科性,是知识、高阶思维能力和社会情感能力的综合,已经超越体育学科固有的知识范畴。此外,高级性还在于“关键少数”的限定,如分析、判断、推理、决策等思维与概念形成、知识表征等是关键的高级能力,较少或不包括基础内容,如身体素质对个体来说也具有基础保障作用,但其作为一种够用即可的基础素养,未被纳入多数国家或组织的核心素养框架中。另一方面,若“核心”取“基础”意义,则应置于群体普适性语境之中。即相关素养不是针对少数或特定人群,而是适用于全人类,这通常也需要与特定群体的专业性素养做出区分,如军人的军事素养、教师的职业素养或运动员的竞技能力等。

1.1.2 概念的形式互异:学科核心素养、课程核心素养或核心素养

目前,学界出现了体育学科核心素养、体育与健康学科核心素养、体育与健康课程核心素养和体育与健康核心素养几种形式,几者在视角站位、生成逻辑、提出性质和出现时间方面均有所区别。其中,《课标(2017年版)》的“体育与健康学科核心素养”和所有版本的“体育与健康课程核心素养”“体育与健康核心素养”的定义及要素构成一致,属于“课标”语境下的衍生物,均包含“运动能力”“健康行为”与“体育品德”等3大素养。

表1 基础与高级取向下的(体育学科)核心素养

Tab.1 The key competences (of physical education and health) under the basic and advanced orientation

序号	基础取向	序号	高级取向
①	学科核心素养是核心素养的基础性作用在学科意义上的呈现,是植根于学科的核心素养,关注学生基础素质、能力培育的要求 ^[2]	⑤	核心素养是人解决复杂问题和适应不可预测情境的高级能力和人性能力,具有广泛迁移性 ^[6]
②	核心素养意味着其地位的基础性,核心素养是其他素养发展的基础。基础教育的本质就在于它的‘基础性’,它与处在基础教育阶段的学生特点相联系及为学生下一个阶段发展和成长奠定基础 ^[3]	⑥	核心素养是高级素养,不是低级素养,甚至也不是基础素养 ^[7]
③	核心素养是每个人发展与完善自我、融入社会及胜任工作所必需的基础性素养,是适应个人终生发展和社会发展所需要的必备品格与关键能力,是个体应具有的起基础和支撑作用的素养 ^[4]	⑦	学科基础素养是学科课程学习必须具备的功底。核心素养更多体现为一种趋势性、可持续的内隐品格与能力,学科基础素养则是稳定的、即时的、可显现的学科知识与技能 ^[8]
④	体育与健康课程要培养的核心素养是学生通过体育与健康课程学习而逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力 ^[5]	⑧	体育学科核心素养是一种学生所必需的高阶能力 ^[9]

第一,“体育与健康学科核心素养”是在学科视角下看待核心素养,其由《课标(2017版)》正式提出,具有官方性,同期还有一些学者提出了有别于“课标”构成的“体育学科核心素养”。但“体育与健康学科核心素养”与“体育学科核心素养”的根本立场相同,都是一种学科主位立场。第二,“体育与健康课程核心素养”是在课程视角下看待核心素养,这种表达形式源于一些学者对《课标(2022年版)》中“体育与健康课程要培养的核心素养”的缩略。与“体育与健康学科核心素养”的生成逻辑类似,“体育与健康课程核心素养”以具体课程为起点确立核心素养,强调学生通过特定课程获得学业发展,是一种课程主位立场。第三,“体育与健康核心素养”是在主体视角下看待核心素养,2023年2月开始由部分学者自发使用。尽管相关作者尚未说明去掉“课程”或“学科”作为前缀的原因,但早年间曾有学者质疑“学科/课程+核心素养”的命名方式无法完全还原素养的“具身”本质,未回答清楚核心素养到底是“谁的素养”这一关键命题,并认为核心素养不是某门学科或课程的素养,而是一种只属于主体的高级人性能力。由此推测,“体育与健康核心素养”的出现与这些质疑高度相关。

综合而言,课标语境下的体育与健康学科/课程+核心素养的构成均为所有格结构,虽然更能体现学科/课程区别于其他学科的特有育人价值,但容易将核心素养理解为学科或课程范畴的内生理念,继而造成学习主体由学生偏移 to 学科或课程。按照这个逻辑推演,每门学科或课程都有各自专属的核心素养,最终汇聚成具有多个核心的大素养体系实际仍是分科主义下的产物,反而消弭了整个素养中真正、唯一的“核心”。相反,使用体育与健康核心素养则能避免这种学科/课程中心的歧义,将核心素养落实到学生主体,契合核心素养的本质与内涵,但其未能直接定位出“体育与健康”的概念类属,也存在一定的缺憾。

1.1.3 多重属性的追问:本学科性与跨学科性

形式逻辑学认为事物总是有属性的,谈及体育学科核心素养的属性,绕不开学科与核心素养之间的相对关系。核心素养调和了社会、学科知识以及学生之间的关系,其“以人为本”的底层逻辑破除了传统的“知识本位观”与“分科主义”,统筹并超越于

各个具体学科,具有跨学科性,同时培育核心素养又离不开具体的学科。而下位的体育学科核心素养上承核心素养下达具体学科知识,是“培养具备核心素养的人”这个教育目标在体育学科的投射。因此,体育学科核心素养也具有了多重属性:一是,基于学科本位视角,强调学科的独有要求,遵从学科逻辑自下而上筛选具体的核心素养,体现核心素养“学科化”后的本质属性;二是,融合跨学科立场,强调学科对核心素养的归属,各学科自上而下落实部分核心素养,这决定包括体育在内的所有学科的核心素养都以“跨学科”为固有属性。

对照中外差异来看,国外体育学科核心素养注重跨学科性,我国更强调体育本体性。“重本学科性、弱跨学科性”是我国体育与健康课程在构建核心素养过程中的突出特征。其中,“运动能力”“体育品德”以及“健康行为”的少部分子素养是体育本体素养,“健康行为”的其他子素养是跨学科素养。虽然《课标(2022版)》规定了10%的“跨学科主题学习”,但从“跨学科融合一直是提高学生运动能力、学习健康知识和传承中华优秀传统文化的重要方式和途径”来看,其主要以本学科为知识起点,串联其他学科来发展“体育”特有素养,较少指向上位的核心素养。英国、新西兰、马尔代夫等国的体育学科核心素养主要置于通用的生活素养语境下,注重多学科共同作用,体育特性并不突出^[10]。

总之,我国体育与健康(学科/课程)核心素养兼具本学科与跨学科两重属性,且体育本体性是其本质规定。一方面,体育与健康(学科/课程)核心素养并非体育与健康课程对“中国学生发展核心素养”的照搬,它首先要立足于学科自身的发展要求,对学生体育学业的发展目标设置具有强烈的排他性,如运动技能的传习、体质健康的追求与运动项目文化的传递等。另一方面,核心素养意在促进学生的全面发展,集合了各学科对学生的共促性要素而呈现出跨学科的固有属性。如学校体育能够推动学生的个性和社会性发展,传递遵规守纪、集体主义等的社会道德规范,形塑学生的价值观与社会角色,但其他学科也能培育这些素养。

1.2 外延审思

概念的外延,是由具有概念所反映的特有属性的事物所组成的类,必须同时满足“各子项的外延

相互排斥”“子项之和必须穷尽母项”“每次划分只能遵循一个标准”原则。随着“中国学生发展核心素养”的面世,国内部分先锋学者对体育学科核心素养进行了有益的探索,构建出不同的素养体系(表2),但相关体系的外延存在一些共性的逻辑问题。

1.2.1 划分标准不一致,同级素养无法并列

部分体系没有遵循每次划分只能采用一个标准的原则,同层次素养无法构成并列关系。例如,体系⑥的“健身能力”“体育文化”与“体育态度”与“体育品格”中的“健身”与“体育”既不是同一分类标准下的成对概念,也非范畴相同的同义概念,“健身能力”与其他素养无法并列。体系④的所有二级素养在二次划分时也未基于同一分类标准。例如,与“创新”相对的是“守旧”“模仿”等,而不是“技能”和“知识”。体系⑤中的二级指标构成要素过多,导致相关素养的划分标准和思路前后不一,出现了嵌套现象。例如,“体育品德与修养”的下位概念统一

从意识、习惯和行为入手对“品德与修养”予以区分,但其他3个一级素养的建构思路则是叠加两套或三套分类标准。

1.2.2 某些要素脱离主体,难以直接纳入素养

核心素养是内生于主体的素养,“具身”是其主要特质为了充分呈现素养这一特有属性,“中国学生发展核心素养”、其他学科的核心素养体系多以“能力”“情怀”“思维”“某某观”等来指代各种具体素养。但表2中的部分要素脱离主体,难以直接作为具体的素养。例如,体系④中的“体育理论知识”、体系③中的“健康知识”与体系⑥的“体育知识”某种程度上属于“学科知识”的范畴,而“理论知识”与“知识”作为既有的客观存在物,具有相对静态的特性,是学生主体进行认知加工后做出实践或决策行为的原始条件。也即体育学科核心素养应是主体内化相关知识后形成的产物,素养超越知识且并非知识本身,故“体育理论知识”“健身知识”与“体育知

表2 体育学科核心素养的外延体系及问题

Tab.2 The denotation of the key competences of physical education and its problems

序号	一级指标	二级指标	存在问题
体系① ^[11]	运动能力	基本运动能力;专项运动能力	违背从属关系 子项相容
	健康行为	养成良好的锻炼、饮食、卫生和作息习惯;控制体重;远离不良嗜好;预防运动损伤和疾病;消除运动疲劳;保持良好心态;适应自然和社会环境	
	体育品德	体育精神;体育道德;体育品格	
体系② ^[5]	运动能力	体能状况;运动认知与技战术运用;体育展示或比赛	违背从属关系 子项相容
	健康行为	体育锻炼意识与习惯;健康知识技能的掌握与运用;情绪调控;环境适应	
	体育品德	体育精神;体育道德;体育品格	
体系③ ^[12]	体育精神	体育情感;体育品格	脱离主体
	运动实践	运动能力;运动习惯	
	健康促进	健康知识;健康行为	
体系④ ^[13]	人与工具	体育理论知识;运动技能;体育创新	脱离主体 划分标准不一致
	人与自己	健康体能;心理健康;体育意识	
	人与社会	社会适应;迁移能力;体育道德	
体系⑤ ^[14]	体育品德与修养	体育品德与修养意识;体育品德与修养习惯;体育品德与修养行为	划分标准不一致
	运动兴趣与能力	物质兴趣与精神兴趣;直接兴趣与间接兴趣;广泛兴趣与中心兴趣;体育运动的基本能力与核心能力	
	健康行为与习惯	体育运动安全意识与卫生习惯;体育学习与锻炼中量和度的把握;配合运动的饮食与作息习惯;运动前后的准备与放松习惯	
	运动品质与意志	运动对身体素质的提升;运动中坚韧性、顽强性和果断性的培养;运动目标清晰度及运动自控力的培养;运动自信心的形成和表现	
体系⑥ ^[15]	体育文化	体育知识;体育技能	划分标准不一致 违背从属关系
	健身能力	自我健身;自我保健;自我评价	
	体育态度	体育情感;体育习惯	
	体育品格	体育精神;体育品质	

注:体系①④为“体育与健康学科核心素养”;体系②为“体育与健康课程核心素养”;体系③⑤⑥均为“体育学科核心素养”

识”不宜直接成为具体的,在命名相关素养时应充分体现主体对知识的内化与运用。

1.2.3 上下级素养违背从属关系,造成子项相容

下位概念从属于上位概念,但部分体系的上下级素养违背从属关系,并使子项的外延出现相容问题。例如,体系①与体系②中“体育品德”及其子素养“体育道德”违背从属关系,且子项之间相容。

由表3可知,首先,“体育品德”与“体育道德”并非上下位概念的从属关系。从相关的母体概念来看,“道德”的范畴宽于“品德”,“品德”是“道德”

被个体内化后形成的稳定的心理特质,因此“体育品德”仅为“体育道德”的一种内在表现形式。其次,“体育道德”“体育精神”与“体育品格”也存在重合,难以并列。基于“精神”“道德”和“品格”三者关系来考察,“品德”与“精神”均包含着情感、意志等要素,二者的子项外延未能相互排斥,那么下位的“体育品德”与“体育精神”也产生了交叉与相容。“品格”通常也指向基于道德标准的个体“品德”优劣的判断,因而“体育品格”与“体育品德”无法完全分离。

表3 (体育)道德、品德、精神及品格的定义

Tab.3 Definition of (physical) morality, moral character, spirit and character

上位概念	定义	下位概念	定义
道德	以善恶评价的方式调节人际关系的行为规范和人类自我完善的一种社会价值形态。包括客观和主观方面。客观方面指一定社会对社会成员的要求,表现为道德关系、标准、规范等;主观方面指人们的道德实践,包括道德意识、信念、判断、行为和品质等 ^[16]	体育道德	社会道德的一部分,属于职业道德范畴。指从事体育工作和参加体育活动的人在思想和行为上应遵循的道德规范和原则 ^[18]
品德	是个体依据一定的道德行为准则行动时表现出来的稳固的倾向与特征,是道德价值和道德规范在个体身上内化的产物,是个体社会行为的内部调节机制,由道德认识、情感、意志、信念和行为等因素构成 ^[17]	体育品德	体育道德品质,参加体育活动的人们在处理个人与他人、与集体、与社会的利益关系时的应为习惯或习性。它是个人在一系列的体育道德行为中所表现出来的比较稳定的、一贯的特征和倾向 ^[17]
精神	与物质相对。指人的内心世界现象,包括思维、意志、情感等有意识的方面,也包括其他心理活动和无意识的方面 ^[16]	体育精神	体育运动所大力倡导的超出一般人的意识、思维范畴的精神境界,也是人类社会赖以健全和发展的基本精神。包括社会行为道德内容与个体行为道德内容 ^[19]
品格	人的品性风格,如品格高尚 ^[16]		

2 我国体育学科核心素养的实践困境:基于体育与健康课程的语境

2.1 核心素养的目标归类模糊——以“健康行为”为例

在三大核心素养目标中,“体育品德”主要是概念逻辑问题,“运动能力”的实践问题已探讨,在此不予赘述,最能直接体现实践性的是“健康行为”目标。良好的健康素养是个体实施健康行为的内驱力。我国中小学健康教育缺乏独立的学科建制,2001年,体育课和健康教育被整合为“体育与健康课程”,其后以双肩挑的形式承担起多数健康教育任务,其中两大体育课标的“健康行为”被视为“健康素养”在课程目标中的具象化。但很少有人注意到“健康行为”与“运动能力”“体育品德”的生成路径和内在特质的区别,“健康行为”具有非常明显的跨学科性,其中掺杂了大量的普通健康要素,这些要素是需要专门的健康教育课程来培育的一般素养,

而其他两个素养要么可由体育教学来独立发展,要么强调融入体育课程这一主渠道中进行渗透,故可将二者视为一种学科本位性、特殊素养。因对“健康行为”及其下位要素的归类模糊不清,实践中体育在健康教育中的主体地位难以凸显,教育的效果也难尽人意。对此,需要厘清“健康行为”总体上属于体育的特殊素养还是跨学科的一般素养,具体构成中又有哪些是体育无法培养的一般素养。

首先,回溯健康素养的源头,并探究其与体育学科的历史关联。1974年,Simonds在医疗情境中提出健康素养(health literacy),当时仅用于阅读和计数,随着应用深化,使用范畴涵盖医疗卫生、疾病预防与健康促进三大领域,成为健康知识、技能、行为与身体、心理、社会健康的综合体。就层次性而言,健康素养可以分为功能性、沟通性与批判性三层^[20],如表4所示,三个层次的健康素养均未与体育教育产生直接关系,而是一种多学科领域共同培植

的跨学科素养。考察我国语境下健康素养与体育的历史关联,绕不开“健康第一”思想在学校体育的介入历程:新中国成立前就已出现了“健康第一”的提法,但其作为一般社会观念与体育无关;建国后,在1950年“健康第一”正式作为教育指令提出,开始与体育产生关联,但仍以医学健康观强调学习减负与防治疾病来促进健康;1999年之后,“健康第一”在

素质教育背景下得以确立,21世纪初伴随《体育与健康课程标准(实验)》等文件的颁发,其正式成为学校体育的指导思想,与此同时,在医学健康的主导下体质健康的因素开始介入“健康”^[21-22]。健康素养正是基于这样的历史渊源,又在近些年恰逢“大健康”观的盛行,伴随核心素养逐渐显露于体育学者的视野中。

表4 健康素养的分类

Tab.4 Classification of health literacy

概念	定义
功能性健康素养	指个体对健康相关信息的阅读和计算能力,是最基础的能力
沟通性健康素养	与更高层次的健康信息认知素养和社会技能有关,用于从不同的传播媒介获取信息和应用信息以应对变化的环境
批判性健康素养	指个体批判性地分析信息,并通过个人和集体行动影响更大的生活事件和情境的能力,它包括3个成分:信息的批判性分析、理解健康的社会决定性因素和参与集体行动

其次,结合两大课标对“健康行为”的具体描述来看,发现其涵盖的要素既多又泛,且多数要素无法通过体育实践课获得发展,难以在运动技能的学练过程中自动生成,需借助专门的健康教育课或其他学科来培养。例如,“预防疾病”“良好的饮食、作息、卫生与用眼习惯”都属于医疗卫生或公共安全领域,相关能力或行为的养成主要不是通过体育课来教化,应在社区宣讲、家庭教育、劳动教育、思政教育以及多学科的协作中培养。另外,部分要素因指向过于宽泛而不具有体育的学科特质,甚至脱离“健康”范畴。如“保持良好心态”的描述十分模糊宽泛,不具备学科特质;“热爱生活”“善于交往与合作”等属于非健康取向的价值理性及社会能力,既脱离了“健康”范畴,也难以在体育课程下独立发展^[1]。

最后,从现实情况来看,“健康行为”中蕴藏了诸多一般健康素养的发展需求,但这些需求又与有限的课时安排形成了供需矛盾。《课标(2017版)》规定高中体育课程共计216个课时,其中健康教育仅有18课时,在缺乏课时保障的情况下,那些无法融入体育中一般性健康教育内容很难被落实,并且基层经常发生健康教育模块开课率低的问题,又进一步挤压了健康教育的操作空间。再者,我国专职健康教师整体不足,加上“体育与健康”的双重课程角色,基层学校的健康教育工作大都由体育教师兼顾。但如前所述,部分健康教育内容超出体育教师的专业范畴之外,而且健康教育与体育教学的实施方式差异较大,加上职后培训与教研活动中对教师

健康教育技能的边缘化,致使课程实践中经常出现“厚技能,薄健康”“强体能,弱卫生”“重习得,轻应用”的失衡现象^[23]。

总之,从历史溯源与构成要素来审视,健康素养与体育的关联限于某些特定维度,并非全方位的作用关系;实践中因对“健康行为”及其要素的归类不清晰,致使体育学科主导下的健康教育形式化或效果有限。

2.2 核心素养培育过程中创设的教学情境虚化或单一

体育学科核心素养需要依托具体的、有意义的教学情境来养成。按复杂程度来看,体育教学情境可以分为简单情境与复杂情境,其包含的结构要素和学科内容越多,则层级结构越复杂,需要主体调用的素养也就越多。简单情境关注单个技术动作的掌握程度,通常不涉及人际关系的变化与战术运用,学生面对的情境元素较少,思维加工的方向较为明确与可预测,需要主体调动的具体素养相对少;复杂情境注重结构化的知识与整体运动技能学练,用对话或团体任务来呈现人际关系的变化,学生面对的情境元素较多,思维加工的方向多样且难以预测,往往需要主体调用更多的素养储备。基于此,通过审视基层的教学实践,发现存在情境虚化和滥用复杂情境的问题,体育学科核心素养未能全面、有序地发展。

第一,创设的情境虚化,无法合理地触发相关的行为或表现,学生难以对素养进行有效迁移。自新

的体育课标实施以来,广大基层教师已经意识到情境创设的重要性,也进行了诸多探索性实践,但因素养的教学情境对设计者的素质要求极高,加上自身缺乏将学科知识的概念、方法和原理进行结构化整合的能力,创建出来的体育教学情境重点不明或缺失,难以触发预期中的学生行为目标。例如,在第八届全国中小学体育教学展示比赛中,7份以核心素养进行教学设计的课案均存在将3大素养生搬硬套进教学目标的现象,导致教学情境创设的虚化与泛化^[24]。又或者运用的教学情境普遍表现出知识碎片化、方法单一的问题,各个具体情境之间缺乏必要的内在关联等。这些教学情境无法对接学生在真实运动情境中解决问题的需求,生成的体育知识与技能结构不完整或缺乏迁移性,有碍体育学科核心素养的系统发展。

第二,对“复杂教学情境”的滥用,使得核心素养的发展片面或失序。一是,部分体育教师误以为复杂情境是若干简单情境的平行相加,构建的是一种形式化的复杂情境,情境中各个教学任务无法紧密衔接成完整的任务链,对情境复杂程度的变动应围绕每节体育课中知识与技能的结构化程度、问题的开放度、学科的内容量、知识要素的数量等展开,以此系统设计任务解决过程中的技能与心智要求。但因被形式化了的复杂情境未能引导主体充分贯通相关的体育知识、原理及技能,在解决实际问题的过程中学生缺乏必要的素养储备,容易出现应变能力不足的问题。二是,忽略简单教学情境,随意使用复杂情境,有违循序渐进的基本教学规律,导致体育学科核心素养的发展状态混乱无序。作为一个连续体,简单情境是复杂情境的构成基础,也符合学生在初学阶段的学习需求。“人类的学习具有层次性,总是由简单的低级学习向复杂的高级学习发展,构成了一个依次递进的层次与水平,而简单的低级学习是复杂的高级学习的基础。”^[25]以排球为例,传、垫、扣的技战术与体能是学生参与排球比赛的必要基础,在有关条件尚不成熟的情况下直接使用复杂的比赛情境,即便学生拥有较强的主观意愿和协作能力,仍会出现“力不从心”或“事倍功半”的局面。再者,体育教学情境越复杂,学生需要抓取的情境元素就越繁复,思维加工的内容、方向与组合方式也就越多,因此发生行动“跑偏”、抓不到实质的可能性也

更大,原本意在促进素养发展的情境将被异化成人力阻碍。

2.3 显性素养的评价凸显,隐性素养难以评价

教育评价是“教育要培养什么样的人”这个目标的“反馈区”,也是体育与健康课程生成核心素养的最后一环。但是实践中表现出对体能、运动技能等显性核心素养的凸显,关于体育品德、健康行为下属的隐性素养的评价则相对忽略,而问题的根源在隐性素养难以评价的特性。

具体而言,以体育学业质量标准、《国家体质健康测试标准》进行结果性评价的现象较为普遍,如每学期的技能测试、体质测试、体育中考等,围绕行为、情意、态度、思维与价值观等核心素养展开的相对评价较少。这与体育学科核心素养的内部结构和特质有关,三大核心素养及其子要素构成了一个复杂的体系,不同素养的内在特质不一,导致其评价方式、依据与操作难度也各异。其中,体能、技能等内容因作为外显的素养,评价的技术难度相对较低,体育品德、逻辑思维、学会学习、情感与态度等素养具有内隐性,评价难度比显性素养大得多,具有“难评”的特点。当前教学评价过多停留在技术和体能等外显层面,“评价内容更多将练习密度、技术难度等指标作为重中之重,强调结果‘达不达标’”^[26],对内隐于主体的情感、道德与精神等素养考察往往缺失或流于形式。目前,关于隐性素养评价有两种立场有别的主张,一是,认为隐性素养“难评但可以或必须评”,并给出相应的操作思路。如通过模拟情境将内隐的素养外显为可观察的主体行为,并开发配套的评价标准及工具。又或者强调综合使用定性与定量等多样的评价方法、多元评价主体的参与等。二是,认为隐性素养“难评且没有必要评”。核心论点涉及隐性素养的特质决定其能被外化的程度有限,导致相关素养在教学中难以被全面观察和评价,在平时成绩和一般的体育考试中也基本无法体现。即使采用质性、主观性评价,抛开操作的复杂性不谈,其人为操作的空间较大,在实施过程中的效度和公平性也很难获得保证,则又不宜作为区分性考试的内容。以体育品德为例,其属于人格系统,主要作为一种以向善为目的的价值评价,不同于“运动能力”之类的事实判断,难以被直接观测和量化,因而“在现实课程设计和评价中的德育目标形同虚设,

多处于简单描述状态,表现为典型的‘知而不行’或‘知易行难’现象”^[27]。

3 反思与纾解

针对我国体育学科核心素养在课程实践的相关困境,予以进一步的整合性反思,或提出相应的纾解思路。

3.1 跨学科融通培养:厘定体育的学科边界,强化跨学科主题学习

第一,认识层面要厘定体育在健康教育中的学科边界。关键在于建立健康素养是一种跨学科素养的基本共识,而非体育的特殊素养,再对“健康行为”中一般性健康素养及与体育相关的健康素养重新予以界定与提出。判定原则为是否由体育直接促成及与体育的关联程度,由体育直接促成的健康要素即为体育学科的特殊素养,如体质增强、体育锻炼意识、运动安全与防护等;由体育间接促进和与体育缺乏关联的健康要素,如心理健康、社会适应、人与环境的相互关系等则是一般性健康素养,难以在体育课程中获得全面发展;那些非健康范畴的社会能力与价值理性要素做剔除处理。其后,将相关内容在“健康行为”部分进行专门的分类论述。与体育直接相关的健康素养作为体育课程健康教育的主要内容,其主要通过体育实践课直接落实,跨学科主题学习作为补充途径;与体育缺乏关联或无直接关联的一般素养作为次要内容,通过专门的健康教育课+跨学科主题学习予以发展。

第二,操作层面可以充分利用跨学科主题学习发展健康素养。跨学科学习是发展核心素养的重要途径,因此“将健康教育知识与学生已有的认知结构或其他学科知识建立内在联系,通过举一反三促进不同知识相互联结,进而内化为学生所需的跨学科核心素养,并形成完整、系统的知识框架”^[28]。协同相关学科在“健康素养”的不同维度上实现融通,可以在细分健康素养的基础上筛选出相关的学科,确立学科间的目标交叉点和共通点,再将不同的健康素养匹配到各种学科组合的主题学习中。例如,“生命”是很多学科都会涉及的概念,生物与科学课程基于分子、进化和遗传角度审视生命,语文注重欣赏、赞扬和体验生命,道德与法治则从生命价值观、敬畏与热爱生命入手,而体育与健康课也涉及生命

的孕育、运动安全与防护等议题。通过跨学科主题整合有关学科内容,建立起一个关于“生命”的完整结构,引导学生形成认识生命的高阶认知思维与解决现实问题的综合能力。

3.2 主体与情境交互:创设真实、多样的有效教学情境

第一,有效的教学情境要具备较强的真实性,包括真实的生活与学情。首先,契合生活逻辑的教学情境有益于学生获得生动的学习体验,为其全面迁移体育学科核心素养创造条件。现实的运动情境往往难以预料,而体育学科核心素养意在发展主体应对这种不确定性的“适应性专长”,所以教学情境不能脱离学生的生活经验,要以现实生活为素材。杰罗姆等人曾提出心理逼真度、功能逼真度和物理逼真度等3个情境真实性指标^[29],体育教师可以参考这些指标检查教学情境。其次,教学情境的设计要符合真实的学情。这意味着体育教师在设计情境前必须充分了解教学对象既有的素养水平,而非照搬课标或教材中的教学目标。可以结合“最近发展区”理论,基于学生现有水平与潜在水平明确具体目标,再匹配相应的情境。如果设置的目标难度超过其潜在水平,提供背景、知识和技能数量过多,它们之间联结形成过于复杂的情境,则容易超出学生理解水平而挫伤学习的积极性;教学目标难度低于现有水平,则情境的驱动性不强,又无法进一步提高学生的素养。

第二,有效的教学情境要符合基本教学规律,递进使用简单与复杂情境。体育学科核心素养的发展以运动技能与知识为载体,而知识与技能的学习是由易到难的过程,故教学情境的使用也要在逻辑上形成层次递进的完整体系。如果在初学阶段就要求学生注入和调用过多的新知识、新技能,营造过于复杂的情境,学生学习的效果必然不好,于核心素养的发展也无益。这可被进一步解释为不同类型的课次安排与情境的匹配,比如在新授课中,体育教师应创造一个基本要素尽量少的简单情境,通过减少无关信息的干扰来突出新的体育知识和技能;如果是复习、检测或评估课,为明确学生对有关知识、技能、态度和价值观的整合与运用能力,评价个体体育学科核心素养的层级,则需要一个更复杂的情境。同时,鉴于目前核心素养导向下的体育与健康课程强

调“大单元教学”组织方式,教学情境的使用也难以避免与其关联。

3.3 辩证式素养评价:保持评价科学性与人文性的合理张力

第一,转变过度量化的评价理念。关于隐性素养的评价困境与争议,需要回归到整个教育评价理念的实证主义走向。对以人为本、构成复杂的体育学科核心素养来说,量化评价思维并不完全适用,容易出现“科学化而失真”。例如,以行为主义心理学为基础的道德量化评价偏重事实判断,反映的是学生道德素养中那些可被外显的方面,即是否知晓某一道德知识而做出相应的外部驱动行为,在价值判断方面并不奏效,即学生是否具备相应的内部动机和情感态度,难以呈现真实的体育品德素养。因此,应摒弃凡事皆要量化的刻板思维,在素养评价中适当地做“减法”。对于那些具有内隐特质的素养不宜追求绝对标准化的评价,宜合理引入成长记录、体育日志等定性及过程性评价。

第二,淡化素养评价的功利性和工具性,回归育人本质。在我国应试教育的文化环境中,教育评价“指挥棒”的作用尤为显著,评价的结果(即分数)往往与升学绑缚。但体育有不同于“文化类”课程的特质和定位,其不仅有促进身心发展及其他功利性的教育价值,还是缓冲“文化学习”压力的一种休闲或娱乐的生活方式。因此,在进行体育学科核心素养评价时要淡化评价的功利性目的与工具性价值,避免那些无法量化只能定性评价的素养在体育教学中遭受漠视,跌入“功利化而失效”的评价陷阱。毕竟部分素养的发展水平不能代表学校体育的多维育人目标及价值,如果对相关素养通过评价片面地放大和强调,无疑背离了体育学科核心素养培养“全面发展的人”之初衷。

第三,关于强化学生自我评价的适用性。一般认为,传统评价中以来自体育教师的外部评价为主,这对那些显性的体育学科核心素养或许适用,但隐性的核心素养本质上源自主体内在的自律机制,学生自身才有着最为直观、深刻的体悟。基于这一逻辑,部分学者提出未来应强化学生的自我评价。例如,有学者对澳大利亚的体育素养测评工具PL-C Quest进行了引介。该工具以图文引导儿童进行“自我报告”,旨在关注心理、认知、社交等主观素养领

域的表现^[30]。但需注意的是,其适用的普遍性、可推广性,以及针对我国特有体育学科核心素养的效度、信度,仍有待进一步探究。

4 结语

对我国体育学科核心素养进行认知和实践层面的审视,是回应当前新体育课标要求与深化学校体育改革的重要举措。其一,基于形式逻辑学而言,体育学科核心素养是一种关键的高级素养,其以核心素养为源头,兼备本学科和跨学科两重属性。其中,本学科性是本质属性,对应学生的体育学业发展要求;跨学科性是固有属性,关乎学生全面发展的需求。我国体育与健康课程对核心素养的建构表现出重本学科性,弱跨学科性的特质。其二,针对核心素养在体育与健康课程实践中出现的目标、情境和评价等诸多困境,提出相应的纾解思路,包括:在跨学科视域下厘定体育在健康教育体系中的学科边界,多学科融通共育健康素养,创设真实、多样的有效教学情境以及辩证地开展素养评价。

参考文献:

- [1] 熊文.体育与健康学科核心素养基本理论问题审思——基于《课程标准》运动能力、健康行为的辨正[J].体育科学,2021,41(11):88-97.
- [2] 乔丽军.近年来学科核心素养研究述评[J].中学政治教学参考,2016(23):25-29.
- [3] 余文森.论学科核心素养的课程论意义[J].教育研究,2018,39(3):129-135.
- [4] 石鸥.核心素养的课程与教学价值[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016,34(1):9-11.
- [5] 中华人民共和国教育部.义务教育体育与健康课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [6] 张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016,45(4):10-24.
- [7] 褚宏启.核心素养的概念与本质[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016,34(1):1-3.
- [8] 李学.论学科核心素养的内涵及教学培育策略[J].湖南科技大学学报(社会科学版),2017,20(3):167-172.
- [9] 郭洪亮,谢磊,张琪,等.生成性体育教学:体育学科核心素养培育的应然路径[J].沈阳体育学院学报,2021,40(2):44-51.
- [10] 肖紫仪,熊文,王辉.辨误与厘正:身体素养、体育学科核心素养在我国学校体育的引入与应用审视[J].武汉体育学院学报,2022,56(6):93-100.
- [11] 中华人民共和国教育部.普通高中体育与健康课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2017.
- [12] 于素梅.中国学生体育学科核心素养框架体系建构[J].体

- 育学刊,2017,24(4): 5-9.
- [13] 姜勇,王梓乔.对体育与健康学科核心素养内涵特征与构成的研究[J].中国学校体育(高等教育),2016,3(10): 39-43.
- [14] 赵富学.中国学生体育学科核心素养研究[M].北京:人民出版社,2020.
- [15] 陈祁罕.初中学生体育核心素养体系及培养路径[J].教育评论,2017(6): 133-136.
- [16] 夏征农,陈至立.辞海(第六版)[M].上海:上海辞书出版社,2009.
- [17] 莫雷.教育心理学[M].北京:教育科学出版社,2007.
- [18] 学校体育大词典编委会.学校体育大词典[M].武汉:武汉工业大学出版社,1994.
- [19] 中国体育科学学会,香港体育学院.体育科学词典[M].北京:高等教育出版社,2000.
- [20] 贾绪计,王庆瑾,李雅倩,等.健康素养的内涵与评价[J].北京师范大学学报(社会科学版),2019(2): 66-72.
- [21] 齐大路,王嵘,鄢行辉,等.学校体育落实“健康第一”教育理念的路径研究[J].体育学研究,2022,36(3): 60-70.
- [22] 熊文.辨误与厘正:学校体育“健康第一”理论立足点检视[J].体育科学,2019,39(6): 89-97.
- [23] 张崇龙,王忠波,王忠瑞,等.新发展阶段我国青少年体育健康教育协同治理研究[J].沈阳体育学院学报,2023,42(4): 31-37.
- [24] 邵伟德,刘昕,邹旭铝,等.“体育核心素养与课堂教学设计”专题讨论六人谈(一):体育核心素养与课堂教学目标设计[J].体育教学,2022,42(2): 4.
- [25] 加涅著;傅统先,陆有铨.学习的条件[M].北京:人民教育出版社,1985.
- [26] 程宇飞,李军岩,范尧.我国学校体育教育评价本原的理论遵循、迷思困境与实践路向[J].体育学研究,2022,36(3): 81-90.
- [27] 王树明,谢四元.“立德树人”背景下体育品德评价的困境与出路[J].体育学刊,2021,28(6): 82-89.
- [28] 陈一林,张文鹏,刘斌.基于活动理论的体育与健康课程跨学科主题学习活动设计路径研究[J].体育学研究,2023,37(5): 62-74.
- [29] 杰罗姆·范梅里恩伯,保罗·基尔希纳.综合学习设计[M].福州:福建教育出版社,2015.
- [30] 赵雅萍,陈思同,马佳妮,等.儿童体育素养“图示化”测评问卷解读、特征及启示[J].体育学研究,2022,36(6): 14-22.

作者贡献声明:

刘艳妮:提出论文选题,查找资料,撰写、修改论文;赵霖:提出修改意见,参与论文讨论;熊文:指导论文的撰写与修改。

Conceptual Debate and Practical Examination of the Disciplinary Key Competences of Physical Education in China

LIU Yanni¹, ZHAO Ben², XIONG Wen¹

(1. School of P.E. & Health, East China Normal University, Shanghai 200241, China; 2. School of P.E., Xinjiang Normal University, Urumqi 830000, China)

Abstract: The disciplinary key competences of physical education remain currently the core subject of school physical education in China, but the practice has given rise to debates due to differences in conceptual understanding and practical realization, which is not conducive to the deepening reform of school physical education. It is concluded that: ① From the perspective of formal logic, there are different cognitive misunderstandings in the connotation and extension of the concept of the key competences of physical education. In terms of connotation, the academic circles have different positioning of “key” in sports discipline competences, as well as different forms of concept and unclear understanding of the multiple attributes of competences; from the denotation point of view, there are some problems in certain systems, such as different division standards, some elements are detached from the student, and violation of subordination of upper and lower competences. ② The practice of the key competences in physical education and health courses was confronted with challenges in goal guidance, situation creation, and evaluation implementation, which includes the unclear classification of health behavior goals; the teaching situation created is single or imaginary; the evaluation of explicit literacy is prominent, while the evaluation of recessive literacy is difficult. ③ In view of the relevant difficulties, the paper puts forward the following solutions: “interdisciplinary integration training”, “interaction between subject and situation” and “dialectical education evaluation”.

Key words: school physical education; physical education; key competences; physical education and health courses; health literacy; interdisciplinary integration