

指向核心素养的体育教学及其策略选择

李文¹, 卿凯丽²

(1. 汕尾市体育运动学校, 广东 汕尾 516600; 2. 湖南信息学院 体育教学部, 长沙 410151)

摘要: 核心素养的本质规定着体育教学的目标预设超越了单纯的运动技能掌握, 其学理支撑无外乎两方面: 一是体育课程对人的发展性与课程教学中的过程性因素的相互促进, 在深度参与教学过程中以强健体魄为出发点, 通过师生共同建构的体验性、过程性教学样式获得对身体认知的把握; 二是体育课程对人的期许性与课程教学的结果性因素的吻合, 强调课程教学的架构超越体育学科知识的限定与生活经验发生关联, 进而促进个体意义的深化拓展。相应的, 教学中的课堂样式也发生了理论上的转换, 表现出从“静态预设”到“动态生成”、从“学科注重”到“经验观照”、从“身体规训”到“自由身体”的特质。具体而言, 在单元教学设计中需要厘清关键要素, 实现运动项目的精确化处理、运动项目情景教学的过程性把控、评价手段的多元化选择。

关键词: 体育核心素养; 情景教学; 运动技能; 过程性体验

中图分类号: G807

文献标志码: A

文章编号: 1008-3596 (2020) 03-0053-05

1 问题的提出

学科核心素养的框架体系是按照人与工具、人与自身、人与社会三个指向性的目标期待确立起来的学科制度设计^[1]。学科核心素养明确了学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力, 回答了“培养什么样的人”这一教育的核心问题, 在目的和手段上具有引领课程方式变革与育人模式转换的作用^[2]。

学科核心素养不单纯等同于学科知识, 学科知识的掌握只是体现出个体对框架体系中某些知识要点的熟悉、理解与运用程度, 而核心素养关注的是在学科知识基础上激发知识、能力与态度的延伸性, 是对学科知识的统摄性把控。就体育学科核心素养而言, 具有代表性的观点是将其归成三维度(体育精神、运动实践、健康促进), 并细化为六要素(体育情感和体育品格、运动能力和运动习惯、健康知识和健康行为)^[3]。从其

要素的关联性来看, 体育课程的教学指向突破了技能层次上的目标设定, 由运动技能与知识的浅显传授向注重体育课程意义的生成转移, 主要涉及两方面: 一是体育课程对人的发展性与课程教学中的过程性因素的相互促进, 在深度参与教学过程中以强健体魄为出发点, 通过师生共同建构的体验性、过程性教学样式获得对身体认知的把握; 二是体育课程对人的期许性与课程教学的结果性因素的吻合, 强调课程教学的架构超越体育学科知识的限定与生活经验发生关联, 进而促进个体意义的深化拓展。

在体育教学中培育学习个体的核心素养, 强化体育学科的育人功能, 关键在于变革教学中各要素的关系链, 以横向渗透、纵向衔接的层序教学思维, 对教学过程中的各要素进行深度加工, 形成教学镜像中的意义转嫁。因此, 在理解指向核心素养的体育深度教学时, 关注的焦点已不单单是一种教学问题, 更是一种对人主体性的

收稿日期: 2019-12-13

作者简介: 李文(1991—), 男, 江西全南人, 硕士, 研究方向为体育运动与社会发展。

文本信息: 李文, 卿凯丽. 指向核心素养的体育教学及其策略选择[J]. 河北体育学院学报, 2020, 34(3): 53-57.

关注。

2 指向核心素养的体育教学样式的特质

课堂是核心素养落地的关键,在教学过程中将核心素养有效分解,融入学科内容,嵌入具体的教学环节所形成的教学样式,就是以学科表达为基础、教师理解为主线串联起来的动态过程。动态性主要涉及对教学过程的把控与对学习个体的理解两个方面。其中,对教学过程的把控需要考虑的是,教学设计中的目标确立、内容优化、过程管控与评价反馈四个教学组块对学习个体知识转化的有效性、有序性;对学习个体的理解可以看成是对学生学习策略的要求,核心素养的全局性、综合性、高阶性及终身性的特征要求一种更具穿透力、聚合力、提引力与持续力的学习方式创新^[4]。

对教、学关系的再定位,颠覆了原先惯常的先示范后模仿的教学理路,但并不能理解成在教学中排斥示范、模仿,甚至认为运动技能的习练不需要示范模仿,而是要明确适用时机与方法。因此,在教学中培育核心素养需要把握素养能力的获得,也需要认识到核心素养的获得与运动技能的掌握并不相悖,只是在获得运动技能的方式上发生变化。指向核心素养的体育教学是以“精品双育,做好体育精神的塑造”“能习相随,打好运动实践的基础”“知行合一,掌握健康促进的本领”^[5]为目标,在方法的进阶和过程的持续中,对教学中各结构要素进行加工进而设定素养的获得机制。

2.1 从“静态预设”到“动态生成”

核心素养的达成强调于过程性中拓展教学内容的育人边界,是一种动态生成的教学环境建构。与静态预设的教学观相比,动态性生成教学注重将身体与心理、思维与行动进行深度加工,将抽象的意义认知寓于过程性的教学体验中。动态生成在教学中的体现以情景为主线,以身体历练为特质,追求一种不确定的身体期待。与此相反的是,规定性的教学程序预设了身体的轨迹,机械组合教学环节,教学结果限制于可预知的运动技能之中。不确定的结果期待在体育教学中的一般内理是以设疑前导、线索引入、主动参与、动作解析、合作探究、结论推导等环节贯穿的情景体验。前置环节赋予教学多元性的思维发散,后置环节创设整合性的情景体验,将运动技能、

情感形塑置于动态的环境中。例如,球类项目中,传、运、接、投、攻、防等技战术体系的教学,不能单纯在动作的技术结构上重复习练,更应创设出一种技艺与比赛或游戏相融合的情景,而核心素养要素是以一种不可预期的形式融入其中的,对自我身体的认识与超越、对规则的理解与执行、对集体的认同与维护都与之相呼应,表现出一种开放、复杂与适应的感知体认。

2.2 从“学科注重”到“经验观照”

核心素养形成的标志是进阶于个体生活并具有稳定的适应性。核心素养框架中表述的“团体意识和互助精神,规则与法治意识”“健康文明的行为习惯,掌握适合自身的运动技能”等基本素养,与体育的学科属性相吻合。从这一点来说,体育学科的教学意义设定已经从学科关注的内容传授转向学科知识与日常经验生活的关联,是一种经验性的学习观照。大卫·库伯在其著作《体验学习:体验——学习发展的源泉》中论述:经验学习是在“具体的体验—对体验的反思—形成抽象的概念—行动实验—具体的体验”过程中形成的循环学习经历^[6]。从目前来看,对经验学习的理解存在着两种价值取向:一种是“形而下”的经验学习,认为经验学习就是对日常生活经验的学习;一种是“形而上”的经验学习,把经验学习理解为意义经验的学习,即把经验作为“体验”来理解,认为“体验是人的生存方式,也是人追求生命意义的方式。”^[7]事实上,经验学习是“形而上”与“形而下”的合一,既要对日常生活经验了解参与,亦需在活动的经验累积中凝练出一种思维模式与思维方法,促进生命意义与日常经验的双向反馈。以大卫·库伯的理论解读经验学习,其在体育教学过程中具体表现为,将教学内容赋予生活化的情景体验,主要通过教学方法的融合形成运动项目与个体生活的关联,在运动技能展示、教学竞赛体验、动作纠错等过程中通过争鸣、探讨、分析、解释、评价等形式对其进行抽象化的意义赋予,对教学情景中的生活关联进行积极想象。从认知性知识到行为性知识的转向将经验的关照提升为生活行为的惯性化接纳,是体育教学累积性执行的结果,在循环的教学情景中获得运动体验后的自我认知,让团队意识、互助精神、规则品行等核心要素从对自我生活实践的行为底线约束进阶到主动的生活实践惯习层面。

2.3 从“身体规训”到“自由身体”

体育教学是对自我身体认知、评价、反馈、改造的过程。首先,个体在运动技能的观察、模仿阶段通过习得情况能够对自己身体的优劣度有模糊的评价,而对身体潜能开发的渴望也促使身体进入到一个摸索与顿悟、体认与领会、想象与创造的空间中。在此过程中,身体在教学中表现出由被动适应到主动对接的认知转化。

和核心素养指向的课堂不同,传统的体育教学对身体的存在样式以规制的方式加以干预。福柯将日常教学场景对身体的精细化干预定义为“身体规训”,意图形塑符合社会期待的教育产品。具体到体育教学中,常以一套学科上的内部规训秩序加以干预,学生的身体在一开始就被“立正、稍息”等课堂的显性制度管束着,下肢被局限在一点,上肢自然下垂,听从教师的口令完成这些规定性的动作组合,身体被要求站立式前后左右对齐,并且接受教师的检视,身体的越位与错位会被强行归位^[8]。这种对身体姿势、行为都设计了刻板化的身体存在和核心素养追求的身体体验在本质上是背离的,核心素养能力的习得是在对自我身体的自由体验中形成一种知识观的转移并内化为行为逻辑。但要注意的是,在教学中并不是否认规训的价值,因为自由的身体关怀是被限定在规则之中的,关键是对其行为判断明确边界,确认自由身体与规训身体的体验是否具有促进核心素养生成的因素。因此,体育教学一方面应设法摆脱标准化的身体规训,创设自由的身体体验环境;另一方面要对教学过程中的程序化环节进行创新性改造,例如在队列队形练习中,重复性的练习对学生是否具有纪律的迁移功能有待验证,相反,在具有规则限定的体育游戏中学生对纪律、集体、规则、成功、失败等体验的感受更加直接。只有在充满想象、自由、人性的身体关怀中,学生才能不断提高对体育课堂的兴趣度和参与性,从情感上产生对身体的依恋。

3 关键问题解释和实施策略

课堂教学活动中学科知识的传授与学习是按照一定的学科逻辑关系加以设计的,强调的是学生对知识的接受程度并以学科成绩作为评价标准。课堂成为一种简单的知识答复过程,按照因果控制和预先设定的环节开展教学活动。体育学科的因果控制主要表现为体质教学与技术教学,

体质教学以考核内容安排教学,课程教学变成身体素质课,整个教学活动循环于单纯的跑、跳、投中(更多的是以一种考前突击形式开展),与考核无关的运动项目则被有意识的忽略。技术教学注重单个运动技术的获得,但未能采取将运动技术转化为运动技能的策略。显然,体育教学内容中丰盈性的身体认知被无意义的教学设计戕害并加重了学生对体育的厌烦与畏惧。倘若学生对体育课缺乏基本的情感依赖,核心素养的“情品双育”只能是一句口号。学校体育需要直面顶层设计的制度变革,将核心素养理念深入每一节课的活动设计,将运动技能掌握、心理品质熏陶、责任意识培养、规则精神树立等素养贯穿、呈现于课程教学中。

3.1 对运动项目内容的精确化处理

核心素养不等同于知识,并不意味着知识没有育人功能。经济合作与发展组织对素养与知识的关系给出了一个经典的等式:素养=(知识+技能)态度。在等式中,知识可以看作单纯的教学内容,也可以理解成寓于教学内容之中的思维训练、逻辑推导、价值关涉以及态度把握。对于体育教学而言,运动项目的选择与加工要打破教科书式的内容限定,在内容的选择上要与学生个体生活发生关联,使学生在运动项目的参与体验中感悟到内容的生活性和知识的价值^[9]。目前学校体育教育的课程设计存在着原理缺失、目标林立、内容杂乱、学段割裂的现象,体育课程中运动项目教学完全在移植竞技训练套路,学生在经过长达12年的体育教育后依然不懂、不会、不乐,没有形成对体育的知识进阶、态度转变与能力提升。因此,在对运动项目进行教学设计时必须以科学性、系统性、学理性作为基础,准确评价其教育价值。在确定运动项目后需要进一步优化,进行两点工作:一是运动项目的教材化。主要表现在对运动项目技术体系的选择上,在对运动项目的技术体系进行教材化处理时并不是将其全部技术、战术全盘接纳,而是将运用广泛、配合有效的技战术进行合理加工。比如篮球项目中的投、传、运技术以及进攻、防守、走位战术构成了篮球项目教材化内容体系,在教学中可以打破技战术教学的时间链条,有效搭配内容,避免教学内容的枯燥。二是运动项目的生活化。体育教学的意义在于将已经行为调适的身体反馈于生活世界,诱导身体形成健康的行为惯性。换言之

之,在对运动项目的处理过程中需要对其形成体验性的身体自知,如在篮球运动项目教学过程中有意识地融入运动损伤预防与救治的方法,使运动项目教学和生活中的健康知识紧密关联。

3.2 对运动项目情景教学的过程性把控

体育核心素养中团体意识、互助精神、规则品行等要素的培育不是在模仿或口述中完成的,而是自主性理解和主体性体验的结果。显然,体育课程的教学意义已经要求超越单纯的技能模式,和学生的个体性意义发生内在关联^[10]。换句话说,体育课需要提供一种“在场”的体育空间,让学生情景式融入,探究学习、合作释疑、情感交流等环节贯穿其中。整个教学活动关注课堂中主体与主体、主体与环境、课堂内外的整体关联性,及各要素之间的相互作用及其在持续发展过程中的变化,以复杂性思维思考问题,破除简单化、片段性的认识^[11]。

教学情境的创设和运动技能的提升不能割裂开来,二者共同作为主线串联起整个课程教学过程。脱离运动技能的目标达成,体育课就变成“简单的玩”。在教学情景创设中,强调以实战性的情景诱导学生技战术的在场运用,在每一个阶段(比赛方式、规则限定、战术配合、得分争执)都赋予学生合理的话语权,教师充当问题的引导者而不应该干涉限制。在体育教学设计中,情景式教学可从两个方向进行创设:一是模拟比赛的体育教学情景。将单个的运动技能、战术配合融于比赛实战情景中,让学生在具体的比赛过程中分析技术实施、战术配合、时间分配、队员的体能储备等情况,打破严谨的、碎片化的运动技能学习。二是游戏性的体育教学情景。与比赛教学情景不同,游戏性质的情景创设更多地关注运动乐趣。通常游戏情景是先于比赛情景被安排于体育教学设计中的,以一种模糊的运动技能认知为基础进行课前诱导,建立学生身体的认知表象,将动作的结构因素融于游戏中,在自身体验中激发对运动技能的学习兴趣。值得注意的是,教学情景的创设只是学生反思和理解的体验性过程,不能由学生掌控教学过程,教师需要以专业的理论和实践知识,对过程中的情景要素(如挑战情景、自主情景、成功情景、失败情景、竞赛情景、技术情景等)与核心素养要素进行预判分析和理论验证,促进二者有效结合。

3.3 对体育学习评价的多元化选择

以往对学生体育学业水平的评价更多关注运动能力和身体素质的提升,是一种外显的、易于测量(具有定量的水平标准)的指标体系。而体育核心素养的理念要求体育学习评价指标选择多元化,评价内容由运动技能向身体健康、心理健康、社会适应、情感态度等方向拓展,评价方式由结果评价、定量评价向过程性评价、定性评价转向,评价主体由教师评价向学生自评、生生互评、小组互评、家长参评过渡。但评价手段的选择并非随意而为,要根据具体的体育教学目标选择适合的评价手段。比如在球类项目的技能教学初期,关注的是学生的运动参与情况,宜采用过程性评价;在中期要考察学生的运动技能掌握程度,可以采用量化的评价方法;在后期主要关注学生对运动技能的运用,则采用结果性评价、过程性评价。教师可以通过教学情景的创设对学生的体育学习进行综合性评价,如在具体的比赛过程中可以考察学生是否具有团队精神和合作品质;在队员受伤时,观察其能否合理采取救治措施等。此外,学生也是学习评价的重要参与者。在多数情况下,对难以直接测量的评价指标,教师的评价往往难以兼顾学生的个体性差异而有失偏颇,因此,教师应善于引导学生对同学的体育学习情况进行评价与反馈。总之,评价手段的选择不是固化的,而与教学目标预设相关联,强调不只是运动技能的获得,更是一种反馈、激励与发展的意义赋予。

4 结语

可以发现,体育核心素养的培养是对传统体育教学理念的颠覆,超越传统的运动技能本位,关注在体育课中如何培养具有适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力的人。其中,隐性的核心素养需要在教学情景设计中引发共鸣,对于教师来说,需要对教学内容深度理解、关联迁移并创新吸收,充分利用教学资源构建和优化核心素养培育机制,实现体育教学的育人功能。

参考文献:

- [1] 辛涛,姜宇,刘霞.我国义务教育阶段学生核心素养模型的构建[J].北京师范大学学报(社会科学版),2013(1):5.

- [2] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育学刊, 2016(10):1.
- [3] 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(4):5.
- [4] 龙安邦. 学习学术:面向学生核心素养发展的学习方式创新[J]. 教育科学, 2017(3):42.
- [5] 于素梅. 学生体育学科核心素养培育的基本思路与多元途径[J]. 体育学刊, 2017(5):16.
- [6] D·A·库伯. 体验学习:让体验成为学习与发展的源泉[M]. 王灿明, 朱水萍, 译. 上海:华东师范大学出版社, 2008.
- [7] 房慧. 经验学习的反思与建构[D]. 重庆:西南大学, 2010.
- [8] 李文. 规训与自由:教学中身体操练的秩序意蕴[J]. 喀什大学学报:自然科学版, 2019(3):94.
- [9] 尚力沛. 超越技能:基于发展学生核心素养的体育深度教学[J]. 沈阳体育学院学报, 2018(3):96.
- [10] 孙旭静, 付杰. “筏喻”的体育观:从运动技能学习到人的全面发展的工具论[J]. 河北体育学院学报, 2019(2):60.
- [11] 殷世东. 课堂教学活动逻辑:诗性逻辑[J]. 教育研究, 2017(10):100.

Physical Education Teaching Oriented to Core Accomplishments and Its Strategy Choice

LI Wen¹, QING Kaili²

(1. Shanwei Sports School, Shanwei 516600, China; 2. Department of Physical Education, Hunan University of Information Technology, Changsha 410151, China)

Abstract: The essence of core accomplishment stipulates that the goal of physical education teaching is to surpass the simple mastery of sports skills. Its theoretical support can be divided into two aspects. The first is the mutual promotion of physical education course to human development and process factors in course teaching. In the process of deep participation in teaching, we take physical fitness as the starting point and gain a grasp of body cognition through the experience and process teaching style jointly constructed by teachers and students. Secondly, the expectation of physical education curriculum to people coincides with the result factors of curriculum teaching emphasizing that the framework of curriculum teaching goes beyond the limit of physical education subject knowledge and related to life experience to promote the deepening and expansion of individual significance. Accordingly, the classroom style in teaching has also changed in theory, showing the characteristics from static presupposition to dynamic generation, from subject focus to experience observation, from body discipline to free body. Specifically, in the design of unit teaching, we need to clarify the key elements, accurately deal with the content of sports events, and control the process experience of situational teaching and the choice of multiple evaluation means.

Key words: sports core accomplishment; situational teaching; sports skills; process experience