

本体论游戏观与体育教学的关系

钱 钧¹, 史 兵²

(1.西安铁路职业技术学院 体育教研室, 陕西 西安 710014; 2.陕西师范大学 体育学院, 陕西 西安 710062)

摘 要: 对游戏的认识有认识论意义的和本体论意义的。从本体论的意义看来, 游戏是人及其活动的存在方式, 因此, 得出“体育教学是游戏”的命题。本体论意义的游戏属性, 揭示了体育教学中的人和教学过程两个核心要素, 揭示了体育教学既是认识过程又是交往过程这一本质所在。生成了体育教学, 教师自我偏离和学生认识偏离的严肃、合作的师生观, 以“创读”为方式的创新的体育课程观, 将脑力与体力相结合处于自由展开状态下的风险、整体、自由的教学过程观。

关 键 词: 游戏; 体育教学; 本体论; 认识论

中图分类号: G80-05 文献标识码: A 文章编号: 1006-7116(2007)05-0014-05

Relation between ontological games and physical education teaching

QIANG Jun¹, SHI Bing²

(1. Department of Physical Education, Xi'an Railway Vocational & Technical Institute, Xi'an 710014, China;

2. College of Physical Education, Shanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: Games are perceived epistemologically and ontologically. From the perspective of ontology, games are a way of existence for human beings and their activities. Therefore, the authors derived such a proposition as “physical education teaching is a game”. The nature of ontological games has revealed such two core elements as the people and teaching process in physical education teaching, as well as such an essence as that physical education teaching is a process of perception and a process of association as well. The authors developed a serious cooperative teacher and student view about teacher's self-deviation and student's perceptual deviation in physical education teaching, an innovative physical education curriculum view in the form of “creative reading”, and a risky, holistic and free teaching process view that combines mental intelligence with physical strength in a freely developing condition.

Key words: game; physical education teaching; ontology; epistemology

游戏在体育教学中作为活动方式或手段, 是广大体育教师经常使用与研究的领域。人们对“游戏”一词有着不同哲学层面的解读, 相应的研究也必然存在层面上的差异。本文试图从本体论游戏观去思考、认识体育教学。

1 东、西方对游戏的认识

1.1 中国传统游戏说

孔子云:“游于艺”, 即指游憩于“六艺”活动中, 就是从“游”在水中浮行、流动的本意^[1], 引申

为一种求知、探求“艺”的意境。庄子曰:“得至美而有游乎至乐, 谓之至人”, 其中“游”就是“不知所求, 不知所往”, 意味着自由, 乃人的本质, 象征进入物我两忘的、悠游自在之境界。

孔子和庄子的思想共同构成了中国传统思想中“游”的理论基础, 就是我们理解的两种方式: 一种是玩耍娱乐的活动形式; 另一种是对游戏趣味、意境的体验, 进而发展到对人的本质及人生意义的体会。

1.2 西方的游戏观

西方研究者将游戏作为独特的活动方式, 主要从

以下角度来界定游戏：

第一，侧重于活动的外部特征。认为游戏是一种可以观察的行为，是在一定主题下的一组外显性行为。皮亚杰将游戏分为练习性游戏、象征性游戏、规则性游戏等3种类型。强调游戏对认知技能及结构的巩固和优化^[2]。

第二，侧重心理学上的倾向和定势理论。认为游戏是一种意向，只要以“游戏”的态度对待，人的一切活动都有可能成为游戏。杜威指出：游戏的态度比游戏本身更为重要。表现为：游戏是一种内驱性的行为；是一种模拟的比拟行动；其过程只注意手段不注意结果；其规则是自然内在生成；并要求参加者积极地参与活动^[3]。

第三，游戏是人及其活动的存在方式。有学者认为人类文明是在游戏中并作为游戏而产生和发展起来的，宣称“人是游戏者”^[4]。海德格尔认为存在或世界的本性就是游戏，具体表现为天地人神四元的游戏^[5]。席勒^[6]指出：“人只有在是人的时候，才游戏；也只有在游戏中，才是人。”伽达默尔^[7]提出了“游戏是艺术作品的存在方式”的观点。认为：(1)游戏活动本身具有主体性，它超出游戏者而成为主宰，具有一种优先性；(2)游戏就是游戏活动者的自我表现，游戏者顺应游戏的秩序性，把自己的行为目的转化到其中，从而获得特有的轻松体验；(3)游戏是依赖于观者的，意味着在游戏中体验艺术生活，构建每个人的艺术世界，游戏就是人的艺术生活本身。

综合以上学说，对“游戏”的认识可以分为两种：一种是实体性活动方式，属于认识论范畴；另一种是作为人及其活动的存在方式，属于本体论范畴。由此得出：两种解读的区别实质上是认识论与本体论之间的差异；两种认识各自有其合理存在的限域；两者不是截然对立的，而是相互补充、影响、制约。

2 游戏与体育教学

我国体育教学中多是主张游戏与教学并行，开辟一段时间让学生自由游戏，或者主张游戏作为体育手段、方法在教学中运用。把游戏作为教学的手段或教材纳入到体育教学中，不仅使体育教学增加乐趣，吸引学生的注意力，而且体现了对学生人格、自由、需要的尊重。但这仅使之获得合法化地位，仍然有局限性。把“游戏”作为一种实体性活动方式，是停留在认识论的层面上，反映在游戏与体育教学的关系上，游戏被当作了体育教学的工具，只是让体育教学获得了游戏的外在形式，其内在品格就会被埋没甚至丧失殆尽，这时游戏已经不是纯粹意义上的游戏了。

如果从认识论意义的游戏向本体论意义的游戏转换，那么游戏研究将发生层面上的转变，从而引发游戏与体育教学关系的转变。在本体论的意义看来，存在就是游戏，游戏是人及其活动的存在方式。在这样的哲学语意下，游戏就是体育教学的存在方式，体育教学被作为一种游戏活动来看待，进而得出“体育教学是游戏”的命题。

3 本体论意义的游戏属性

游戏是严肃的。游戏不等同于玩笑，与严肃不是对立的。游戏者的严肃是游戏之严肃产生的必要条件，“谁不严肃地对待游戏，谁就是游戏的破坏者”^[7]。当游戏者严肃地进入游戏后，全身心地投入到其中，游戏者与游戏才能最终合为一体。这时游戏者就会由逐渐“偏离自己”发展到“失去自我”，游戏的严肃就是指游戏者的自我偏离。

游戏是合作的。处在游戏中的人，需要超越自我，和他人共同完成游戏，在游戏中表现自己的行为，进行交流和沟通。合作表现为：一方面游戏总是游戏者之间的活动。游戏者被游戏活动规定为“朋友般”或“对手般”的“同戏者”，他们之间的相互活动使游戏得以进行和发展。另一方面，集体游戏总是在主体间的一致中进行。“游戏规则面前人人平等”，一切游戏者作为主体是平等的，一旦没有了“一起思考”，游戏者便会逐个退出游戏，预示着游戏正走向结束。游戏赋予全体游戏者共同的意义，是要依靠合作才能取得的。

游戏是整体的。首先，游戏者与游戏不是一种主客关系，“游戏的存在方式不允许游戏者像对待一个对象那样去对待游戏”^[8]。这表明，游戏一旦开始，人不过是一个参与者，游戏活动把人吸纳于其中，让人在它的规则之内自由活动，游戏本身才是主宰者才是隐蔽的主体。这时“一切游戏活动都是一种被游戏过程”^[7]。这样游戏与游戏者就处于一个整体中。其次，游戏者的目的被完全消解在游戏过程之中，游戏者只为自己“享乐”游戏，“一般来说游戏并不为某人而表现”^[8]，游戏自成为一个整体。

游戏是自由、创新的。自由表现为：游戏者自由地安排和规划游戏活动本身，不受外力的支配；游戏始终是游戏本身，在游戏过程中，游戏者摆脱外在的目的和压力，沉迷在游戏中，达到“物我两忘”的境界，心理上充分表现出自由和轻松；自由并不意味着混乱和自我放任，游戏者自由接受的规则具有绝对的约束力。创新包含了游戏者的自我表现和自我超越这两层递进关系。游戏者在游戏中首先充分表现自身的

各种能力,然后发现自己的局限性,寻求多种途径弥补,更新不足,获得新经验,从而实现自我超越。自我超越就意味着创新的实现。

游戏是有风险的。游戏过程就是在规则内的自由活动。作为自由活动,游戏就是偶然性的不断发生,这种偶然性是游戏者难以预谋的,也是游戏规则所无法规定的。游戏的风险还指游戏者疏远自我。游戏中游戏者的经验存在差异,游戏过程充满偶然性,是探求未知和超越自我的过程。因此,游戏者就具有了疏远自我的风险。这种风险表现出了游戏的吸引力和魅力。

4 游戏的本体论与体育教学关系

在本体论意义上提出游戏就是体育教学的存在方式,把体育教学作为游戏,这主要是从游戏的内在品格、精神来说的。客观地说,体育教学虽可以经常采取游戏的外在形式,但决不可能完全采取实体化游戏活动形式。然而,体育教学应该并且能够具有游戏的内在精神品格。

4.1 本体论游戏观对体育教学的要素和方向的揭示

根据以上分析,一方面可以看出,本体论意义的游戏属性是围绕着游戏者和游戏过程来说明的。在体育教学是游戏的哲学语意下,体育教学的属性就应该围绕着人(游戏者)和教学过程(游戏过程)来说明。从而揭示了体育教学中应抓住体育教学中的人和教学过程这两个要素。教学中的人又可以分为教师、学生以及师-师、师-生、生-生之间的关系;教学过程又可以分解为课程解读、展开状态、目标达成等。不能说这些要素就完全等于作为复杂事件的教学,但可以说,抓好这些要素就抓住了教学的“核心”。另一方面,游戏几个属性之间的关系是围绕着认识和交往来说明的,严肃是游戏者合作的基础;合作、自由意味着游戏者之间的对话交往;创新、风险意味着一种认识上的超越;由此而构成的游戏整体意味着目标在过程中达成。这样,本体论游戏揭示着游戏既是认识过程,又是交往过程。相应地,推断体育教学也既是认识过程,又是交往过程。而这一推断正是揭示了体育教学的本质。如季亚琴科所说的,“教学过程的本质首先在于这是一个教师与学生的相互作用的过程。没有这种相互作用就没有教学”,“教学是有知识和经验的人与获得这些知识和经验的人之间的交往。”^[9]

4.2 本体论游戏观对现行体育教学的意义

首先,它有助于实现人文关怀。新世纪体育作为培训知识型劳动力的手段,转化成为自身健康服务。这势必带来体育观念的根本性变化,其重要标志是体

育人文精神的复归^[9]。21世纪是“以人为本”的世纪,强调健康第一,人的可持续发展第一。虽然新的基础教育课程改革提出了健康第一的理念,但在实际的体育教学还是注重传授体育知识、技能、发展体质,体育教学中学生存在的意义更多是为了掌握体育技术、知识,却不是为自己、为当下而活着。提出“体育教学以游戏的方式存在”是建立在学生本体存在的基础之上,突出当下现实生活的价值。因为游戏就是为了“享乐”、“自我满足”,它没有外在目的。这时,技术、知识则退居到次要的位置,而是人成为了目的。尤为重要的是,把体育教学看作游戏,凸显了体验的地位,是人与社会的彼此交融。此时的技术、知识获得,是一种“存在性的获知”,其实质上就是对存在意义的感悟与追问^[10]。换句话说,体育教学只有作为游戏,才真正关注了学生作为人的存在意义。

其次,有助于提高学生全面素质。游戏是游戏者在“自由”中安排和规划活动。学生在自由享受游戏的同时,身心得到最大程度的放松和自由,无疑是有利于学生身体、智力的发展。尤为重要的是,体育教学成为游戏,突出了体验的价值,从而为学生道德、审美素质的发展奠定了基础。道德的养成、审美素质的发展关键在于形成学生的道德、审美情感体验。通过创设不同的游戏情境,让学生入情入境,与对象之间处于主-主交融之中,从而产生道德、审美情感体验。总之,体育教学成为游戏,是对传统体育教学(体育教学作为认识活动)偏重生物学和生理学意义的超越。这里既有理智的探究,还有情感的陶冶、美的欣赏,它蕴涵着对学生人格整体的关怀,从而为教学提高学生的全面素质提供了保证。

最后,它有助于让体育教学活动焕发出生命的活力。现行的体育教学,仍是把掌握确定性的体育技术、技能和知识,为学生将来的生活作准备,作为首要的、基本的要求,缺乏“跳跃”、“转变”、“理解”,缺乏对智慧的刺激,对道德、对美的体验,对生命的感悟。因此,体育基础教育课程改革,虽然已基本摆脱了过去极端机械式的身体活动模式,强调体育教学活动的社会性、交往性,但它仍然未完全焕发出体育教学的生机与活力。体育教学以游戏的方式存在,成为了唤醒学生对身体活动兴趣的手段和方法,重视了“对话”、“体验”和当下的“享乐”,强调了自由、开放及不断创新,这都无疑为体育教学焕发生命的活力提供了重要的保证。

5 本体论游戏观下体育教学的情景

5.1 严肃、合作与师生观

作为教学中人的因素，师生的自我认识和相互认识直接关系到各自的定位和教学的行进方向。而严肃和合作正好可以更新这两种认识。谁不严肃地对待教学，谁就是教学的破坏者。教师的严肃不是指教师板着脸、不苟言笑等外在的表现，而是指教师在自我偏离之下的内在体验。表现为从专门知识的管理者偏离和成人权威的偏离。这两种偏离都意味着一旦教学开始，教师就不再是教学的控制者和命令的发布者。学生的严肃也不是指服从指挥，中规中矩，而表现为对“我比教师技术差、知识少，听教师的没错”的认识偏离和后进生对“反正我怎么表现都不会得到老师和同学的认可”的认识偏离。有了这两种偏离，学生在体育教学中就不再是盲目被动的体育运动技术、技能和知识接受者和沉默练习者了。

师生有了这样的自我认识，就有了合作商谈的可能，体育教学也就有了从封闭走向开放的可能。有着不同体育运动经验的学生就有了得到理解的可能。合作商谈的目的是师生取得主体间一致，赋予教学事件以共同意义和认可。只有主体间一致才可以保证教师和全体学生都处于教学中，不至于让体育运动经验多一点的教师和少数学生留在教学中，而其他则游离于教学之外。很明显，在这里秉持的进步观不是一种外在的、客观的、绝对的评价标准，而是基于不同学生体育运动经验的、个体的、切合实际的相对进步观。

5.2 创新与体育课程观

创新有自我表现和自我超越两个层面，反映在课程上，就是“实读”和“创读”。“实读”就是实实在在地读懂体育课程的原意；“创读”就是把体育课程作为思考的素材，创造性地发展体育课程的意义。现代教育更看重“创读”，其方向是打通体育教学和生活世界，把简约化了、去粗存精的体育运动技术、技能和知识还原为真实的、原始丰富的、表象与实质统一的实际问题，以养成学生的创新和实践意识，提高他们的创新和实践能力。

“创读”方向带来了体育课程观的变化：第一，体育课程文本不是终极教学素材，而是激发师生进一步思考的素材。随着我国社会经济、政治、文化的发展，体育的社会角色从为群体生存拓展到为个体健康，回到培养全面发展的人的终极目标，体育便从满足群体需要转向满足个体需要^[11]。将体育课程与学生个体特征相联系，以此作为特定的针对性和切入点，形成体育课程的一个开放结构，生成新的共享意义；第二，体育运动技术、技能和知识是不确定的，对学生来说，最多只是他们根据个人经验进行理解的“引子”。体育课程文本只是师生思考的素材，鼓励

师生创造性地发展体育课程的意义，也鼓励学生达到发展教师的意义，打通体育课程与生活文本的通道，建立学校体育教学通向终身体育的桥梁，实现体育社会功能从面向生产到面向生活转变^[11]。新的课程标准在“健康第一”的指导思想下，放宽教材使用限制，就是将相对封闭的学校体育与社会生活更好的衔接，把学校体育最终融入到青少年的终身健康的生活中去。

5.3 风险、整体、自由与教学过程观

教学过程充满挑战性。如前所述，游戏的魅力尽在风险中，如果没有风险，游戏者就会感到无聊，早早退出游戏。要使每个学生都处于教学中，就要让“教学如游戏”的教学过程充满挑战性。挑战性的意思就是学习目标在“最近发展区”内，学生“跳一下”就可以触摸到。挑战性对具有不同体育运动经验的学生来说就具有不同的意味。具体做法是，让基本“同质”的学习者组成不同水平的小组，师生合作商谈出对每个组都具有挑战性的学习目标，这样，对每个学习目标而言，不同体育运动经验者都是专家。

教学过程不是为表演而表演。必须承认，教学确有表演成分，但不是教师或学生单方面的表演，而是双方共同的表演。表演分为：结果形态的表演和过程形态的表演。从结果上来说，教学表演是为观众的，如接受学校的教学参评、经受学生成绩的检验，以及听取同行、评委、教学专家的意见等；从过程上来说，教学表演是超然的，眼中没有观众，只有教学本身，只有如此，体育教学才可能浑然成为一体。

教学过程是自由的。游戏是自由的，一方面表明游戏者可以自由地安排和规划游戏活动本身。体育教学过程也应当由作为“游戏者”的师生共同自由地安排和规划，而不是教师一方说了算。虽然在教学理论强调教师的备课要备学生，但在这里是超越的，学生不再是被想象的，而是作为“游戏者”面对面地与教师商谈教学过程的开展。另一方面，游戏的自由不意味着混乱和自我放任。在教学上，就需要教学纪律来规范了。需要注意的是，学生间有结构的对话，是他们体育学习经验的有价值的组成部分，不属于混乱、自我放任的范畴。教学若想成功，就必须对个体观点给予应有的尊重。

在本体论意义的游戏观指导下，体育教学过程观可以表述为：体育教学过程是充满智力挑战的脑力与体力相结合的活动，它不为外在的某个对象表演，只为体育教学自身表演，而且处于自由展开的状态，并在这样一种过程中达成体育教学目标。

参考文献:

- [1] 商务印书馆编辑部.辞源[M].上海:商务印书馆, 1986: 1835.
- [2] 翟葆奎.课外校外活动[M]//教育学文集.北京:人民教育出版社, 1991: 67-91.
- [3] 杜威[美].我们怎样思维:经验与教育[M].姜文闵译.北京:人民教育出版社, 2005.
- [4] 胡伊青加[荷兰].人:游戏者——对文化中游戏因素的研究[M].成先聪译.贵阳:贵州人民出版社, 1998.
- [5] 彭富春.说游戏说[J].哲学研究, 2003(2): 39-45.
- [6] 席勒[德].审美教育书简[M].冯至,范大灿译.北京:北京大学出版社, 1985.
- [7] 伽达默尔[德].真理与方法——哲学解释学的基础特征[M].洪汉鼎译.上海:上海译文出版社, 1999: 130-137.
- [8] 朱佩荣.季亚琴科论教学的本质(上)[J].外国教育资料, 1993(5): 13-15.
- [9] 胡小明.人文体育观的渐入与生物体育观的淡出[J].中国学校体育, 1999(2): 65.
- [10] 马斯洛[美].人性能达的境界[M].林方译.昆明:云南人民出版社, 1987: 258.
- [11] 胡小明.新时期体育社会功能的转变——三论体育文化属性的皈依[J].体育文化导刊, 2003(3): 3-5.
- [12] 胡小明.游戏的美与美的游戏——再论 SPORT 文化属性的皈依[J].体育与科学, 2002, 23(5): 1-4.
- [13] 李力研.论体育游戏——透析西方主要游戏理论的体育观[J].吉林体育学院学报, 2005, 21(3): 1-4.
- [14] 王和平.游戏之于体育导论[J].浙江教育学院学报, 2004(2): 104-108.
- [15] 傅敏.课程本体论:概念、意义与构建[J].西北师范大学学报:社会科学版, 2004, 41(3): 96-99.
- [16] 王春燕.以游戏精神实现教学与游戏的融合[J].教育理论与实践, 2002, 22(12): 42-45.
- [17] 赖天德.学校体育改革热点探究[M].北京:北京体育大学出版社, 2003.
- [18] 毛振明.体育教学科学化探索[M].北京:高等教育出版社, 1999.
- [19] 赵科天.从认识论向本体论回归[J].探索与争鸣, 2004(12): 42-44.
- [20] 蔡灿新.教育本体论研究的转向与教育本体的复杂性——复杂性思维方式视野中的教育本体论研究[J].教育理论与实践, 2006, 26(9): 6-9.
- [21] 李尚群.文本与游戏——关于课程与教学的另类话语[J].高等农业教育, 2004, 12(12): 55-57.

[编辑: 邓星华]