

身体素养的理论溯源、内在机理及其对我国幼儿体育教育的启示

梁坤^{1,2}, 庄弼^{3,4}

(1.广州体育学院 体育教育学院, 广东 广州 510500; 2.上海体育大学 体育教育学院, 上海 200438;
3.华南理工大学 体育学院, 广东 广州 510641; 4.广东省学校体育创新发展研究中心, 广东 广州 510641)

摘 要: 以具身认知为根基的身体素养理论, 从身体、认知、情感、行为4个维度揭示幼儿身体活动参与的整体性循环, 指出幼儿体育活动应是具身性、体验性、综合性的身体活动, 并针对性提出要转变教育理念, 增进“具身性”理解; 聚焦身体体验, 推动幼儿体育回归“身体”本源; 强化动作教育, 夯实身体活动促动幼儿健全人格之根基; 创设具身情境, 构建健康生活与健康行为的可供性环境等建议, 以期为幼儿体育教育变革提供理论框架及操作指引。

关键词: 身体素养; 幼儿体育教育; 具身认知; 身体体验; 身体活动

中图分类号: G807.1 文献标志码: A 文章编号: 1006-7116(2024)02-0112-07

Theoretical origins, internal mechanisms of physical literacy and its enlightenment to physical education for young children in China

LIANG Kun^{1,2}, ZHUANG Bi^{3,4}

(1.School of Physical Education, Guangzhou Sport University, Guangzhou 510500, China; 2.School of Physical Education, Shanghai University of Sport, Shanghai 200438, China; 3.School of Physical Education, South China University of Technology, Guangzhou 510641, China; 4.Innovation Development Research Center of School Physical Education in Guangdong, Guangzhou 510641, China)

Abstract: Based on "embodied cognition", the theory of physical literacy reveals the overall cycle of young children's physical activity participation from the four dimensions of body, cognition, emotion, and behavior, and also points out that young children's physical activities should be "embodied", experiential and comprehensive physical activities, and specifically propose to change the educational concept and enhance the understanding of "embodiment"; focusing on physical experiences and to promote young children's sports to return to the origin of "body"; strengthening movement education and to consolidate physical activity in order to lay the foundation for young children's healthy personality; creating an embodied situation, building a healthy life and healthy behavior, to provide a theoretical framework and operational guidance for the reform of young children's physical education.

Keywords: physical literacy; physical education of young children; embodied cognition; physical experience; physical activity

幼儿体育教育质量决定幼儿体育发展水平, 关系着青少年儿童身心发展及健康中国建设成效。幼儿体育教育作为幼儿体育实施的基础环节, 存在着动作教学目标凌乱、内容随意、形式单一, 强调基本动作技

能训练、测评评价成人化等问题^[1], 以及片面强调促进幼儿身体健康的教育。表面上看, 重视基本动作技能的训练及测评是强调体育的健身功能体现, 而深层次看, 片面重视基本动作技能训练容易忽视幼儿活生生

收稿日期: 2023-10-31

基金项目: 广东省高等教育教学与改革项目“身体素养视域下幼儿体育活动设计创新研究”(GD20YB348); 广东省普通高校特色创新类项目“基于具身认知理论的幼儿体育教学设计及教学效果研究”(2022WTSCX059)。

作者简介: 梁坤(1988-), 男, 讲师, 博士研究生, 研究方向: 幼儿体育与健康研究、儿童青少年体育研究。E-mail: kunliang000@163.com
通信作者: 庄弼

的身体体验、个体主观能动性,以及体育的智育价值和德育价值。当前幼儿体育教育仍然将幼儿看作被动地进行动作技能训练的“客体”“容器”,依然停留在传统的“无身认知”阶段,忽视动作学习的“具身”认知过程。幼儿体育教学成了教师发号施令、幼儿被动参与的单向传递过程,缺乏幼儿自主发起、主动参与的师幼双向互动过程,更缺乏对幼儿身体体验、身体经验的关注,造成幼儿参与体育活动的兴趣和自信降低,加速“身体活动缺失症”蔓延,不利于幼儿文明健康的生活方式和健康行为的养成。

要改变这种困境,首先要改变当前幼儿体育教育观念,树立“积极主动的身体活动让幼儿体育更有意义”^[3]的新观点。为此,本研究引入以“具身认知”为核心的身体素养(Physical Literacy, PL)理论,试图用体育活动的身体-主体观取代体育活动的身体-工具观,将着眼点由关注幼儿在体育教育中的被动训练转向积极的身体体验,将旨在满足幼儿生存需要的基本动作技能学习的被动参与转变为主动追求幼儿体育教育中动作教育的意义与价值,夯实身体活动促进幼儿健全人格之根基,提高生活质量和生命效益。

1 身体素养的理论溯源

1.1 现象学与存在主义:追寻事物本质的理论逻辑

现象学是20世纪德国最伟大的哲学家之一胡塞尔创立,该理论以“现象”为研究对象,强调进行“现象学的还原”“回归事物的本质”。胡塞尔将先验意识作为现象学研究对象,更关注观念对象的生成,被称为意识现象学。随后,法国哲学家梅洛·庞蒂认为无论是胡塞尔的“先验意识”,还是萨特的“纯粹意识”,都无法有效解释意识的内在性困境。于是,他诉诸于活生生的、有思想的身体视角,基于存在主义视域突出身体“在世存在”(being-in-the-world)的意义。“存在先于本质,我们的本质是在我们栖息的不同环境里不断累加经验相互作用的结果,我们是世界的典型产物。也就是说,我们通过与世界的互动创造了我们自己,我们的独一无二和存在本质源于我们与世界频繁互动的结果”^[4]。他强调身体与知觉、身体与世界互动的重要意义,认为身体是以整体的方式与世界和自我融合在一起的,知觉是“身体-主体”与世界之间的“对话”。在知觉中,“身体-主体”通过感知觉与世界直接接触,表现为外在化与内在化的有机统一,这揭示了身体与知识之间的整体性^[5]。在这里,身体(的概念)不再是意识哲学意义上的研究对象,而是充分考虑到具体情境中的身体-主体,是每时每刻发生着的身体体验的身体,是身心的互动和交织在一起的身体,

是人与世界互动最源初的际会方式^[5]。所以,梅洛·庞蒂认为真正的“现象学的还原”必须回到体验随时发生着的现象学场域中,“个体必须通过自身的身体去感知外部世界,以获得丰富的身体经验”。

基于此,梅洛·庞蒂将现象学和存在主义整合起来发展出一种新的哲学取向——具身性,又称具身认知(即“身体现象学”),旨在超越意识内在性困境,从意识现象学转向身体现象学。随着认知科学的发展,具身认知逐渐成为多个领域的研究热点,同时也成为新的研究范式。

1.2 具身认知理论:身心一体论的哲学立场

具身认知源于西方哲学的基本问题——身心问题。古希腊时期,心灵问题往往定义为灵魂问题,身心问题即是肉体与灵魂问题,但肉体是有限的、变化的、会死的,灵魂则是无限的、不变的、不死的。身心二元论将身体与心灵截然分开,把身体看作认识的客体、心灵发生的“场所”“载体”,只关注心灵就可以解释思维(认知),而不考虑身体与环境的相互作用。更甚者将心灵凌驾于身体之上,认为心灵支配身体,身体服务于心灵,造成日常生活中身体活动与身体教育被忽视的现象。自笛卡尔之后,哲学从本体论转向认识论,身心问题暂时被悬置,直到尼采那里再次“复活”(强调身体存在的绝对意义)。随后,海德格尔、梅洛·庞蒂等哲学家逐渐关注身体,身心开始走向融合,并最终产生具身认知理论(embodied cognition)^[6]。

具身认知理论秉持身心一体论思想,认为身体和心灵是统一的整体,身体与环境的频繁互动造就复杂的心灵与认知,二者互通互融不断促使身体、心理与环境迈向一体化进程。所谓身心一体指的是身体在心理中,心理也在身体中,二者“手拉手,心连心”,是一种“身心合一、不分你我”的整体观。该理论认为,从根本上讲,身体及其与外在环境的耦合关系不仅涉及儿童认知发展的核心机制,也构成儿童高水平认知及抽象思维发展的基础^[7]。心理是由“具身的”不同感知觉运动通道产生的身体体验、身体经验构成的。换言之,认知依赖于主体的各种身体体验、身体经验,而这些都源自一个活生生的、有血有肉、具有各种感知觉和运动能力的身体。身体并非传统认知科学所认为的仅仅是心理发生的“场所”“载体”,而是认知过程的主体,是体验过程中的身体。身体和心理如同一枚硬币的两面,是主体经验的两个不同侧面。这意味着身体与心理应被同等对待,有什么样的身体体验和身体经验就会有怎样的认知方式。因此,身体是认知的基础和根基,身体的性质决定儿童的认知方式和内容,决定儿童如何形成概念、判断和进行推理。

英国学者 Whitehead 根据现象学和存在主义以及具身认知理论, 基于体育教育发展现状, 提出具有哲学蕴味的身体素养(Physical Literacy, PL)理论。她反对笛卡尔身心二元论“把身体与心灵、人与环境相割裂”的观点, 赞成“身心是相互融合的、一体的”整体观, 认为“具身性”是人类生存发展的基础及认识世界的基本方式, 强调身体(感官系统、运动系统等)是主动参与人类认知发展的, 不同的身体感知觉会带来不同的身体体验、身体经验, 从而产生不同的认知。即是说, 身体是人类认知活动的主体, 具有重要的哲学地位、认知价值和决定作用。

2 身体素养的核心组件及其内在机理

“身体素养”是 Whitehead 于 1993 年提出, 成为近年来体育领域最热门词汇之一, 是指个体在一生中维持适当水平身体活动所需的动机、信心、运动能力、身体知识和身体理解。这一具有哲学意蕴的概念, 蕴含着巨大的理论与实践价值。

2.1 身体素养的核心组件

由概念可知, 身体素养包括认知、身体、情感和行为 4 个环环相扣且相互依存的组件。

(1) 认知组件: 知识与理解, 指个体对身体动作和表现的认知, 对身体活动的认知及对健康生活的认知 3 个方面。在身体动作和表现认知方面, 主要是指对与身体动作、身体表现相关的概念、原理、策略及特点等知识的理解与应用, 强调理解身体动作对身体活动参与的价值; 对身体活动的认知方面, 主要是指认识到身体活动对于健康的价值, 能够运用知识和技能以维持长久的身体活动; 在健康生活认知方面, 主要是指运用知识和技能助力体适能健康效益, 强调身体活动参与、适宜挑战和自我表达及社会互动对人类生存发展的重要价值。

(2) 身体组件: 运动能力, 指对个体动作技能及动

作模式发展方面的要求, 属于动作教育方面的重要内容^[8]。动作技能是人体在运动中掌握和完成动作的能力, 主要指基本动作技能。主要包括以下 3 类: 位移技能, 如走路、跑步、跳跃等; 物体操控技能, 如投掷、击打、脚踢等; 非位移技能, 如站立、旋转、转身、弯腰等。动作模式, 主要是指不同动作序列或基本动作技能组合形成的有规律的动作形式, 是执行高质量功能性动作的基础, 其质量决定着人体动力链的效率。动作模式的习得得益于不同基本动作技能的发展, 多元化基本动作技能形成复杂动作模式, 二者构成运动能力的基础^[9]。基本动作技能和多样化动作模式为个体进行运动竞赛以及终身身体活动打下坚实基础, 同时也为个体有效应对外界环境的变化提供多元化选择。

(3) 情感组件: 动机和信心, 指个体积极参与身体活动的动机和自我价值感。个体在身体活动中, 主动(或被动)的动机源于积极(或消极)的身体体验, 积极(或消极)的身体体验激发(消磨)参与身体活动的动机, 提升(或降低)积极参与身体活动的自我价值感, 动机与信心对实际的身体活动行为起着至关重要的促动(或消退)作用。

(4) 行为组件: 身体活动参与, 指个体应主动承担起身体活动责任, 形成积极健康的身体活动方式, 以养成负责任的个人及社会性行为。在整个生命历程中, 婴幼儿至儿童时期身体体验、身体经验对个体生命成长过程中积极的身体活动行为养成至关重要, 良好的身体体验可促使其定期参与身体活动, 将身体活动融入现实生活并养成文明健康的生活方式。

2.2 身体素养的内在机理: 身体活动参与的整体性循环

身体素养基于身心统一性, 立足于具身性, 构建起身体认知、运动能力、身体体验(经验)与身体活动参与及生活方式的耦合关系, 其内在机理如图 1 所示。

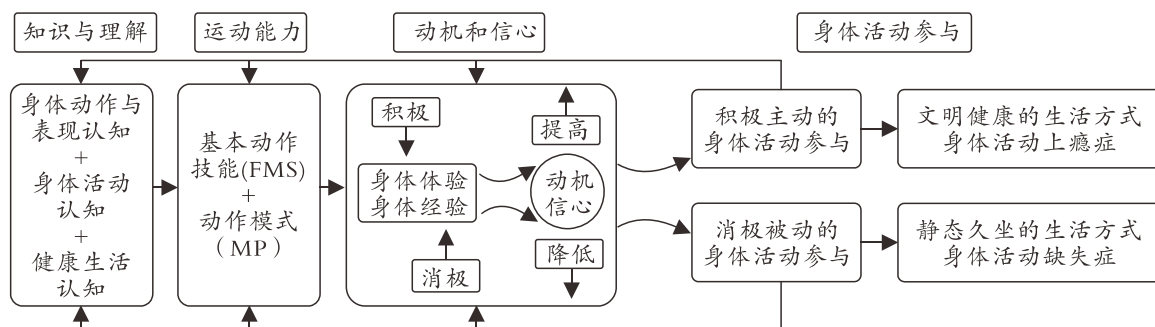


图 1 身体素养核心组件及其内在机理

在整体性循环中,“具身”的身体是身体活动参与整体性循环的起点和基础。个体在理解和评估身体动作和表现、身体活动、健康生活的认知等整体效益(不局限于体质健康)基础上,基于已有的基本动作技能(FMS)及动作模式(MP)等运动能力,如若注重积极的身体体验则能够激发幼儿积极主动的动机,促使其积极参与身体活动,获得良性的身体体验并建立自信最终形成文明健康的生活方式(甚至形成“身体活动上瘾症”)。与此同时,积极主动的身体活动参与亦能够拓展关于身体活动的认知与理解,促进其提高基本运动技能,丰富多元动作模式,产生积极的情感体验,形成身体活动参与“正循环”。而注重被动的身体体验却容易消磨幼儿主动参与的动机,导致幼儿不愿意参与身体活动,失去自信,遭受身体活动不足,形成静态久坐生活方式(甚至形成“身体活动缺失症”)。此外,消极被动的身体活动参与,会妨碍个体对身体活动的认知与理解,阻碍基本动作技能的掌握和动作模式的丰富,导致消极的身体体验,引发身体活动“负循环”。

上述内容揭示,“具身”的身体体验(经验)在身体活动参与中具有关键性“枢纽”作用,决定作为身体活动最终结果的身体活动参与(行为)反作用的程度,塑造着个体对身体动作、身体活动及健康生活的理解与认知,影响着身体活动参与的兴趣与自信,强化(或削弱)运动能力(基本动作技能和多元动作模式),由此带来新一轮身体体验(经验),产生新的身体活动参与(行为),循环往复、周而复始,形成身体、认知、情感、行为环环相扣且相互关联的统一体。

3 身体素养对我国幼儿体育教育的启示

综上所述,身体素养的内在机理揭示在幼儿体育活动中身体认知、运动能力、身体体验与身体活动参与之间的内在逻辑,是幼儿体育教育变革的理论指引与行动向导。

3.1 理论层面:身体素养揭示幼儿身体活动参与的内在机理

身体素养内在机理揭示幼儿体育活动参与的整体性循环,蕴含着“身体-情感-认知-行为”间互通互联,构建起身体认知、运动能力、身体体验与积极生活方式及健康行为之间的耦合关系。在这里,身体是幼儿认知发展的起点、基础和根基,是建构、理解和认知动作及外在环境的媒介、途径和方法,在幼儿体育教育中具有独特的智育、德育价值^[10]。“具身”的身体是幼儿身体认知、运动能力、身体体验(经验)及身体活动行为的起点,是产生身体体验、身体经验的关键;而身体体验、身体经验又是通向身体活动参与(行

为)的共同通路,是幼儿身体活动参与的“关键阀”,决定着进入“正循环”还是“负循环”通路,关系着未来幼儿身体活动参与(行为)的频率和可能。养成文明健康的生活方式和健康行为是身体表现及身体活动的终点,也是新一轮身体活动生成的起点,“身体-情感-认知-行为”构成幼儿体育活动参与的整体性循环。

幼儿体育活动应该是“具身性”、体验性、综合性的身体活动。现代幼儿体育教育应秉持基于身体素养的幼儿身体活动主体观,注重身体活动参与的起点——身体的教育,强调引导幼儿通过直接感知、亲身体验、实际操作等方式进行动作学习,使幼儿获得基于“具身”的感知觉运动体验、运动经验,激发参与身体活动的兴趣和需要,获得愉悦的身体体验、身体经验,建立自信和较高的自我效能感。与此同时,建构起内在的数理-逻辑经验和动作概念表征,理解与身体动作相关的概念、原理、策略等知识,理解身体活动对健康及健康生活的价值(即通过体悟的方式促进幼儿认知的发展),以掌握复杂的动作技能、动作模式及运动协调能力,助力文明健康的生活方式和身体行为的养成,最终实现幼儿身体、认知、情感与社会性等的全面和谐健康发展。

3.2 实践层面:身体素养提供幼儿参与身体活动的行动向导

1)转变教育理念,增进幼儿体育教育“具身性”理解。

身体素养理论认为,身体是幼儿体育知识与理解的根基,也是幼儿动作认知的起始点。幼儿通过动作把身体(活动)与外在世界联系在一起,而动作问题从出生开始并不仅仅是动作问题,动作发展本身是幼儿心理发展(认知发展)的重要组成部分,是幼儿阶段心理发展的主要建构力量,动作在幼儿行为中具有“深度”或根本的重要性^[11]。因而,基于具身的“动作”在幼儿大脑、身体和环境持续的相互作用和耦合关系中起关键作用,是幼儿理解和建构外部世界与自我的基本手段。幼儿对身体(活动)及外在体育环境的认知与理解,是形成动作概念的基础和前提。知觉符号理论认为,动作概念表征是幼儿通过身体与外在环境互动过程中的感知觉经验而形成的“具身”表征,只有这样才能被幼儿所理解。即动作概念表征不是一种独立的抽象符号或心理表象,而是基于“具身”的神经表征,是幼儿经验客体时的感知觉、运动系统及内省体验,是“身体(动作)-大脑-环境”之间相互联系、交互作用的“具身性”理解过程^[12]。从根本上讲,幼儿是用以体“认”的方式认识世界。例如幼儿从高台往下跳,首先是判断这个高度能否跳(高度与幼儿的

“认”知相匹配),再者敢不敢跳(设置与年龄相匹配的高度才能达成情感的培养),最后才往下跳。这个过程既是幼儿通过身体动作认识世界的过程,也是其“具身”的认知过程。基于此,“跳”这一动作概念的习得与相应动作思维的实现、情感的培养,均须借助以幼儿身体活动、身体经验为载体的“具身”动作。

由此可见,现代幼儿体育教育必须摒弃被动的动作技能训练,以及具有“无身认知”特征——单调乏味、一遍遍“彩排”的动作学习过程,回到基于“具身”的运动体验发生时鲜活的“现象场”,重视幼儿通过身体(活动)的感知觉、运动系统及内省体验多渠道所获得的动作概念表征,把身体的知识、体育的知识、儿童的知识与环境的知识有机链接起来,将基于“具身”的身体认知、身体经验、运动行为、情感反应与外在环境融为一体,形成身体认知与运动能力、身体体验融为一体的身心、情绪情感、社会性发展一体化培养过程,才能促进幼儿体育教育的“具身性”理解。

2)聚焦身体体验,推动幼儿体育教育回归“身体”本源。

幼儿通过身体的感知觉器官与外界环境充分互动,获得一系列始源性身体体验、身体经验。正向的身体体验可能提高其增加身体活动频率的动机和信心,而负向的身体体验可能导致其降低身体活动频率和信心。因此,应重视积极主动的始源性身体体验、身体经验,鼓励多感官参与、多通道整合的身体互动以推动幼儿体育教育回归“身体”本源。

(1)重视幼儿积极主动的始源性身体体验与身体经验。著名科学哲学家唐·伊德(Don Ihde)在其著作《技术中的身体》中,把“身体”区分为两个方面:“身体一”是“主动的身体”(Active Body),“身体二”是“被动的身体”(Passive Body),而具身认知中的身体即为“主动的身体”。幼儿阶段的具身认知即是幼儿基于“主动的身体”探索外在世界的过程,具主体性就是通过这种独特的身体体验实现的^[13]。幼儿运动时是优先使用身体去感受、认识和体验,通过身体而进行的学习首先是一种始源性的身体体验,是现象学意义上的身体体验(即“回到身体本身”)。这种身体体验是幼儿的一种存在方式,是幼儿作为独立的个人存在的独特体验,反映并规定幼儿的动作学习特点、思维形式及推理方式。幼儿借助自己的身体在体育活动中与他人及外在环境频繁互动,形成关于“身体”“运动”的多种体验和经历,主动的身体激发的是主动的身体体验和身体经验,被动的身体激发的是被动的身体体验和身体经验,这与美国著名哲学家、教育学家杜威所用的“经验”一词有异曲同工之处。他认为,“经验”

包含有主动因素与被动因素,主动的方面——经验就是主动尝试,被动的方面——经验就是经历结果^[14]。

现代幼儿体育教育应重视幼儿积极主动的始源性身体体验、身体经验,注重幼儿通过直接感知、亲身体验和实际操作进行动作学习,聚焦主动的身体经验所激发的幼儿主动尝试的动机,保护其积极参与身体活动的积极性、主动性,以获得良性身体体验和身体经验,建立自信,从而形成良性生活方式(正循环)。而注重被动的身体经验却容易消磨幼儿主动的动机,导致幼儿不愿意积极参加身体活动,失去自信,进而遭受身体活动不足的后果。因此,激发其主动参与身体活动的动机和潜能,以提高其身体活动频率、提升生命活动质量,最终实现身体、认知、情感与社会性诸方面的和谐健康发展,而这正是幼儿体育教育回归“身体”本源之要义所在。

(2)鼓励幼儿多感官参与、多通道整合的身体互动。波兰尼^[15]认为,身体是认知运转的基础,是个人接触外部世界时操作的最初工具,决定人类的认知方式及功能特征。一方面,幼儿基于身体探索外在世界,形成独特的身体体验、身体经验;另一方面,幼儿的认知能力受到身体经验的限制,身体经验又形塑着幼儿的认知。他们看到的是身体允许他们看到的,他们听到的是身体允许他们听到的,同样,他们思考的也是身体允许他们思考的。一项多感官参与、多通道整合学习的研究表明,人们通常容易记住单纯阅读材料的10%、听觉材料的20%、视觉材料的30%,视、听材料的50%,视、听、做材料的70%,以及视、听、说、做材料的90%。据此,多感官、多通道信息相对于单一通道信息具有更高效率和更高可信性,且多通道信息传输的准确性往往高于其中任何一个单通道信息^[16]。因此,多感官参与、多通道整合的身体互动,符合幼儿身体发育规律和认知发展特点,是幼儿阶段独特的学习方式。幼儿在体育活动中不仅能感知到肢体动作的变化发展,还能获得独特的身体体验、身体经验,这些身体体验(经验)是其动作学习与发展的“关键阀”,刺激幼儿生成新的动机和认知,形成源源不断的好奇心、兴趣及探究欲望,为其通过身体探究世界奥秘奠定基础。

现代幼儿体育教育应该摒弃仅重视动作技能训练的单一通道传输过程,聚焦在一定学习情境中,基于多感官参与、多通道整合原则,调动幼儿视觉、听觉、触觉、运动觉等本体感觉及运动系统参与动作学习过程;同时注重以身体运动为纽带,多种身体互动形式的师幼互动过程,聚焦幼儿与实际“生活世界”频繁互动中的身体体验、身体经验。如在《贪吃数》游戏

中,幼儿根据掷骰子点数,听着快慢节奏的音乐,沿着相应的路线(单数直线跑、双数曲线跑),“吃”进相应的人数,在此过程中保持平衡且不掉队,以发展幼儿平衡能力。对幼儿来说,这种多感官参与、多通道整合的学习,尤其是基于身体运动的辅助学习可以显著激发幼儿学习兴趣、改善学习效果,进而提高动作学习效率^[17]。

3)强化动作教育,夯实身体活动促动幼儿健全人格之根基。

幼儿动作发展不仅是其身体健康的重要指标,更是其智力发展乃至心理发展的主要建构力量。研究表明:动作在幼儿阶段的心理发展中具有积极价值,是促进幼儿认知、情感社会等方面发展的最后共同通路^[11]。德国著名幼儿运动教育专家、精神运动学代表人物齐默尔^[18]认为:“动作是幼儿身体活动的基本形式,是他们获得感官体验和表达能力的基本途径。动作对儿童发展具有探索、感受、表达、创造、比较、调节、个体、社会8大功能,这些都涉及幼儿认知、动机以及情感方面,而认知、动机和情感又受到其身体活动行为影响。”这也就意味着幼儿的动作教育不仅仅是动作技能的教育,而指以身体动作为主要内容,以身体为轴心的、综合性的活动,包括动作的学习(基本动作技能与动作模式)和通过动作的学习(身体教育、通过身体对周围环境的探索、情绪情感的发展),旨在通过基于“具身”的动作学习掌握有关身体(活动)的知识、技能,增进幼儿身心健康效益,或通过相关动作学习达到其化的目的^[19]。

现代幼儿体育教育应将“动作”作为幼儿教育的核心内容,强化动作教育在幼儿园课程中的核心地位,构建以动作教育为主的身体活动课程。其显性功能是促进幼儿基本动作技能(FMS)发展、多元动作模式的形成,以及幼儿运动能力及体质健康水平的提升;其隐性功能是通过适宜强度的身体活动促进幼儿兴趣、专注、个性、情绪、合作能力等认知、情感及社会性发展,养成健全之人格^[20]。具体来说,通过提供以成功体验为导向、以儿童兴趣为中心、非竞争性的体育游戏,巩固和提高位移、非位移和物体操控技能等基本动作技能的熟练度,丰富多元动作模式,积聚丰富的“动作库”(movement repertoire),以有效应对复杂、未知的外在挑战^[21];同时给予基于“具身”的动作教育机会,如即兴创作、动作表演或角色扮演活动,激发幼儿主动参与身体活动兴趣和丰富的情感体验,为幼儿身体认知、情感表达、社会交往等多方面发展提供机会。

4)创设具身情境,构建健康生活与健康行为的可

供性环境。

当前幼儿体育教学缺乏足够的基于“具身”的运动刺激,一方面导致幼儿大肌肉动作和精细动作发展不够充分,身体素质、身体机能减弱,引起肥胖发生;另一方面致使幼儿通过身体主动体验外在环境机会的减少,引发直接的身体体验和感官体验的缺失,运动参与兴趣降低,严重者可能导致退缩性行为,极大阻碍儿童的学习与发展。在这个意义上,将幼儿置身于直接、感性、具体的“物理实在”中,置身于活生生的“生活世界”而非抽象的符号世界之中,是幼儿体育教育基于幼儿回归“身体”本源的必然追求。幼儿体育活动不是基于抽象化、符号化的学业学习,而应是以游戏为主感性的、可操作的、具身性的活动。幼儿体育教育是“具身”的,是基于“身体”的,同样也是根植于环境的。在这里,“身体”不仅是指人的肉体,也包括环境的“体”(body)。实际上,“具身”意味着超越通常意义的幼儿身体而考虑大脑的近邻(身体)和远亲(环境)对幼儿动作学习的贡献。

幼儿体育教育应高度重视创设基于“具身”的运动情境(运动任务),构建融合动作发展、情感体验、社会交往为一体的“可供性环境”,激发幼儿运动参与的兴趣和信心。“可供性环境”是指对幼儿来说具有某种“邀请”性质,能够吸引幼儿主动参与、无限探索且安全可靠的游戏空间。国际上设计具有可供性的幼儿运动游戏空间通常遵循7Cs原则(character特点, context背景, connectivity连通性, change变化, chance机会, clarity清晰度, challenge挑战)^[22],将运动游戏空间的物理状况(环境的“体”)与幼儿身体(“体”)及心理发育联系起来,让幼儿接受丰富的运动刺激,激活基于“具身”的视觉及认知连接性,逐步养成健康生活方式和行为。

基于身体素养的幼儿体育教育应转变教育理念,秉持幼儿身体活动主体观,在明晰体育活动“具身性”价值基础上,聚焦积极主动的始源性身体体验、身体经验,鼓励多感官参与、多通道整合的身体互动,重视通过多样化的动作教育促进其基本动作技能(FMS)和多元动作模式(MP)的发展,创设具身情境,构建健康生活与健康行为的整体性环境,促进幼儿养成积极主动、认真专注、勇于探索和尝试、乐于探究和创造的良好品质,形成文明健康的生活方式和健康行为,培育其终身体育参与意识。

参考文献:

[1] 梁坤,马欣悦,韩会君.幼儿体育活动“热身操”

- 创编新视角:由“模型”学习转向“模式”学习[J]. 体育学刊, 2020, 27(3): 103-109.
- [2] 任海. Physical Literacy: 一个统领当代体育改革与发展的理念[J]. 体育科学, 2018, 38(3): 3-11.
- [3] ICSSPE. Feature: Physical literacy[EB/OL]. [2013-10-17]. <https://www.icsspe.org/content/no-65-cd-rom-0>
- [4] 梅洛·庞蒂. 知觉现象学[M]. 庞姜, 译. 北京: 商务印书馆, 2005: 198-263.
- [5] 毛华威. 梅洛——庞蒂身体现象学研究[D]. 长春: 吉林大学, 2019.
- [6] 唐代兴. 体育作为一种身体活动的内生动力与伦理意义[J]. 上海体育学院学报, 2020, 44(8): 1-10.
- [7] 杨宁, 庄弼. 第二代认知科学对幼儿运动教育的启示[J]. 体育学刊, 2015, 22(6): 59-63.
- [8] SHAPE. National PE Standards: SHAPE America Sets the Standard[EB/OL]. [2013-8-27]. <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/default.aspx>
- [9] EDDY L H, BINGHAM D D, CROSSLEY K L, et al. The validity and reliability of observational assessment tools available to measure fundamental movement skills in school-age children: A systematic review[J]. PloS One, 2020, 15(8): e0237919.
- [10] 叶浩生. 认知与身体: 理论心理学的视角[J]. 心理学报, 2013, 45(4): 481-488.
- [11] 杨宁. 儿童早期发展与教育中的动作和运动问题——四论进化、发展和儿童早期教育[J]. 学前教育研究, 2011(10): 3-9.
- [12] 仇乃民, 仇索. 运动技能习得: 身体-大脑-环境的复杂动力模式[J]. 体育学刊, 2020, 27(5): 131-137.
- [13] 叶浩生. “具身”涵义的理论辨析[J]. 心理学报, 2014, 46(7): 1032-42.
- [14] JOHN D. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 王承绪, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 174-175.
- [15] 迈克尔·波兰尼. 科学、信仰与社会[M]. 王靖华, 译. 南京: 南京大学出版社, 2004, 5.
- [16] ERNST M O, BANKS M S. Humans integrate visual and haptic information in a statistically optimal fashion[J]. Nature, 2002, 415(6870): 429-433.
- [17] 贾丽娜, 田良臣, 王靖. 具身教学的设计研究——基于身体参与的多通道整合视角[J]. 远程教育杂志, 2016, 34(1): 82-89.
- [18] 雷娜特·齐默尔. 幼儿精神运动教育手册: 教学法基础和实践指导[M]. 蒋丽, 译. 南京: 南京师范大学出版社, 2008: 3-4.
- [19] 钱建龙. 对动作教育的若干思考[J]. 体育学刊, 2007, 14(1): 82-84.
- [20] 辛利, 庄弼, 周毅. 动作教育在幼儿园课程设置中的地位[J]. 体育学刊, 2015, 22(6): 71-74.
- [21] SEVIMLI-CELIK S, JOHNSON J E. Teacher preparation for movement education: Increasing pre-service teachers' competence for working with young children[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2016, 44(3): 274-288.
- [22] SAJADI S A, MIRZA K K A. Studying seven criteria of designing outdoor play spaces in some kindergartens of Tehran[J]. ALKHAS ; The Journal of Environment, Agriculture and Biological Sciences, 2020, 2(1): 7-15.