

全人教育视域下美国《国家体育教育标准》(第4版) 修订的特征与启示

张兰捷, 汪流, 张克豹

(首都体育学院 休闲与社会体育学院, 北京 100191)

摘 要: 美国于2024年颁布的《国家体育教育标准》(第4版)以全人教育理念为统摄, 系统重构了体育课程的目标指向、结构体系与实施路径, 为我国体育课程标准的优化提供了关键参照。研究以全人教育的核心内涵为逻辑起点, 剖析美国《国家体育教育标准》(第4版)修订的核心特征, 提炼对我国中小学体育课程标准优化的启示。研究认为, 全人教育视域下美国《国家体育教育标准》(第4版)修订的核心特征包括: 以个体终身发展为指向的全人目标、以学习领域协同联结为核心的系统内容、以有意义的体育为导向的教学实践、以促进个体成长为目标的评价体系和以多元变量支撑为基础的教学环境。结合我国中小学体育课程标准修订的现实需要, 归纳出5点启示: (1)厘清核心素养的内涵特征, 构建纵向贯通的课程目标体系; (2)凸显课程内容的内在联结, 探索本土化社会情感学习路径; (3)逆向设计大单元整体教学, 强化项目整合学习的完整体验; (4)构建整体评价的指标体系, 完善循证导向的评价反馈机制; (5)明确教学环境的构成要素, 提升体育教师的环境设计能力。

关 键 词: 学校体育; 全人教育; 体育课程; 课程标准; 美国

中图分类号: G807 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2026)05-0110-11

Characteristics and implications of revision of the United States National Physical Education Standards (4th edition) from the perspective of holistic education

ZHANG Lanjie, WANG Liu, ZHANG Kebao

(College of Leisure and Social Sports, Capital University of Physical Education and Sports, Beijing 100191, China)

Abstract: The National Physical Education Standards (4th Edition) issued by the United States in 2024 is guided by the concept of holistic education, which systematically restructures the goal orientation, structural system and implementation paths of physical education curriculum, providing a critical reference for the optimization of China's physical education curriculum standards. Taking the core connotation of the holistic education as logical starting point, this study analyzes the core characteristics of main revisions in the United States National Physical Education Standards (4th edition), and refines local implications for the improvement of physical education curriculum standards in Chinese primary and secondary schools. The study holds that the core characteristics of the revision of National Standards for K-12 Physical Education (4th Edition) in the United States from the perspective of holistic education are as follows: the holistic goals oriented towards individuals' lifelong development, different learning fields are connected in course content, meaningful physical education is used in teaching practice, promotion of individual growth is considered in evaluation system, and teaching environments provide diverse variables as the support. Finally, combined with the practical demands for the revision of physical education curriculum standards in Chinese primary and secondary schools, five implications have been proposed: (1)

收稿日期: 2026-01-26

基金项目: 国家社会科学基金重大项目(23&ZD196)。

作者简介: 张兰捷(2000-), 女, 博士研究生, 研究方向: 学校体育学。E-mail: zhanglanjie2025@126.com 通信作者: 汪流

clarifying the connotation and attributes of core literacy, and constructing a vertically coherent curriculum goal system; (2) highlighting the internal connection of curriculum contents, and exploring the localized social-emotional learning pathways; (3) adopting backward design for the total large-unit teaching, and strengthening the whole experience of project-based integrated learning; (4) establishing a complete evaluation indicator system, and improving the evidence-based evaluation and feedback mechanism; (5) clarifying the constituent elements of the teaching environment, and enhancing physical education teachers' capabilities in environmental design.

Keywords: school physical education; holistic education; physical education curriculum; curriculum standards; the United States

教育的本质在于培养完整的人^[1]。全人教育以人的完整生命为逻辑起点,根本旨归是促进人的身体、认知、社会与情感整全发展,这一育人导向与我国指向培养完整人的“五育融合”理念高度契合^[2-3]。作为2035年建成教育强国的应有之义,五育融合是指在课程与教学活动中以融合的形式实现个体德智体美劳全面发展的教育理念^[4],该理念代表了新时代中国基础教育改革的前沿方向,本质上是一条培养“完整的人”的全人教育路径^[5]。在五育融合理念下,德智体美劳相互贯通,体育因其强健身心、铸魂育人的独特功能占据基础性地位^[6]。2018年,习近平总书记在全国教育大会上提出新时代学校体育“享受乐趣、增强体质、健全人格、锤炼意志”的“四位一体”目标,后经《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》上升至国家战略地位^[7-8],明确了新时代学校体育的育人指向。该目标立足人的全面发展,构建了心理、身体、精神和意志的三维体育观,致力于助推学生成为完整的人^[9],其理论内核和实践导向与全人教育深度耦合,为五育融合的落地提供了有力支撑。

然而,我国学校体育长期存在重“身体”轻“心理”倾向,导致其价值异化^[10],加之当前“小眼镜、小胖墩、小豆芽、小焦虑”等青少年“四小”问题日趋加剧,其根源在于教育观、健康观和发展观的错位^[11],偏离了我国五育融合的实践指向,凸显了促进学生整全发展的现实迫切性。在此背景下,全人教育倡导的培养“完整的人”,为破解学校体育价值窄化、回应青少年健康成长困境提供了价值引领与实践方向。如何精准把握全人教育的核心要义并将其系统融入体育课程,充分发挥体育的综合育人功能,已成为落实新时代学校体育“四位一体”目标的时代命题。

体育课程标准是引领学校体育发展的纲领性文件,其优化需立足我国本土国情,同时借鉴国际经验。美国作为体育课程标准建设的先行国家,其标准修订愈发关注“完整的人”培养^[12],尤其是2024年发布的《国家体育教育标准》(第4版)^[13](以下简称“NPES”)将全人教育理念系统融入标准框架,为

我国体育课程标准优化提供最新参考。基于此,研究以全人教育为逻辑起点,梳理第4版标准修订的特征,并结合我国中小学体育课程标准的现实需求提出本土启示。

1 全人教育的理论缘起、核心内涵

1.1 全人教育的理论缘起与发展历程

1) 全人教育的理论缘起。

全人教育以整体、联结和存在为哲学基础,主张培养身体、智力、情感、社会、审美和精神等方面整全发展的人,即“完整的人”^[14]。该理念在20世纪六七十年代北美反思工业化时代教育的背景下兴起,源于古希腊亚里士多德的自由教育思想,后吸收了文艺复兴人文主义、近代自然教育思想和现代人本主义教育思潮的相关内容,由隆·米勒在20世纪70年代末正式命名为“全人教育”。

2) 全人教育的发展历程。

20世纪70年代末,全人教育逐渐引起教育领域关注。1983年美国发布《国家处在危机之中:教育改革势在必行》,推行标准化与问责制的教育改革,全人教育因此进入蛰伏期^[15]。1988年隆·米勒出版《全人教育课程》并创办《全人教育评论》,其发展由理念倡导向理论建构转变。而后,两届全人教育国际会议明确了全人教育的基本原则,形成批判主义的范式取向,理论体系日臻完善。

20世纪末,全人教育逐渐引发全球教育改革运动。1996年,联合国教科文组织发布报告《教育:财富蕴藏其中》,提出教育应面向终身教育与全人发展并得到180多个联合国成员国认可^[16]。由此,全人教育逐渐成为全球教育改革的新方向,而美国在其中始终发挥着引领作用。美国于2007年发起“整全人倡议”,强调重视全人教育;2013年发布《儿童全面发展框架》并明确全人教育的五大原则,即健康、安全、参与、支持与挑战^[17];2019年发布《从处于危险中的国家到充满希望的国家》,重申将培养“整全人”作为美国基础教育的核心目标^[18]。

1.2 全人教育的核心内涵

1) 全人教育的理论内核：生命的整体与和谐。

全人教育理念以生命的整体发展与和谐共生为理论内核。该理念立足于整体论，将人视为身、心、灵贯通的生命整体^[19]，致力于推动个体在智能、情感、身体、社会性、审美与精神性等方面的整体发展，最终成为“完整的人”。“和谐”植根于生态世界观，强调人与环境并非彼此割裂，而是处于整体性互动之中的关系共同体。为此全人教育主张所有的教育都是环境教育，教育要从系统论的角度出发，重建人与环境的联系以实现二者的和谐共存。这一理论内核阐述了全人教育的课程观：一是坚持生命整体性立场，为建构多维协同的课程目标体系提供了学理依据；二是凸显环境对个体成长的结构性影响，要求创设支持主体与环境共融的育人生态。

2) 全人教育的逻辑进路：要素的联结与整合。

全人教育理念以教育要素的联结与整合学习为逻辑进路。联结的概念源于整体论，强调系统内部不同要素间的相互关联与作用，任何要素的变化都会在关系网络中引发整体影响^[20]，唯有把各种事物组织为彼此联结的世界，个体才能形成完整人格^[21]。在此基础上，整合学习以联系为核心，主张学习是身体、认知、情感和社会等共同参与的过程^[22]。这一逻辑进路实现了课程与教学的内在贯通：一是重构知识与学生经验、不同主题内容间的内在关联，形成系统完整的内容结

构；二是驱动教学实施走向要素联动的整合学习，助力个体的认知、情感与行为协同发展。

3) 全人教育的价值旨归：个体的存在与意义。

全人教育理念以个体的存在确证与意义建构为价值旨归。存在意味着要承认个体的身体跟精神相统一，确立学生在学习当中的主体地位^[23]。全人教育认为学生不是被动接受规训的客体，而是可以感受、选择、表达和反思的完整个体，教育是学生整合所学知识并逐渐建构个体意义的过程^{[24][103-105]}。意义是个体在具体情境中，对于自身经验和教育要素进行理解和整合的结果，反映出学生在参与世界、探寻自我过程中形成的价值理解与主体认同。这一价值旨归塑造了全人教育的教学观：一是教学评价要围绕个体发展的动态过程以及整体水平，充分挖掘每一位学生的潜能；二是要为个体提供多维参与的完整学习体验，教学过程中引导学生实现主体意义的建构。

1.3 全人教育导向下课程的基本要求

理想的教育应涵盖人类全部的文化，理想的人亦应是实现真、善、美、圣、健、富等多维发展的“全人”^[25]。基于全人教育的核心内涵，课程需以“完整的人”的培育为根本取向，以教育系统内部的联结和整合学习为核心路径，最终指向个体的潜能发挥和意义建构。因此，研究从课程目标、内容、实施、评价与环境等方面系统构建对培养“完整的人”的支撑框架(见图 1)。

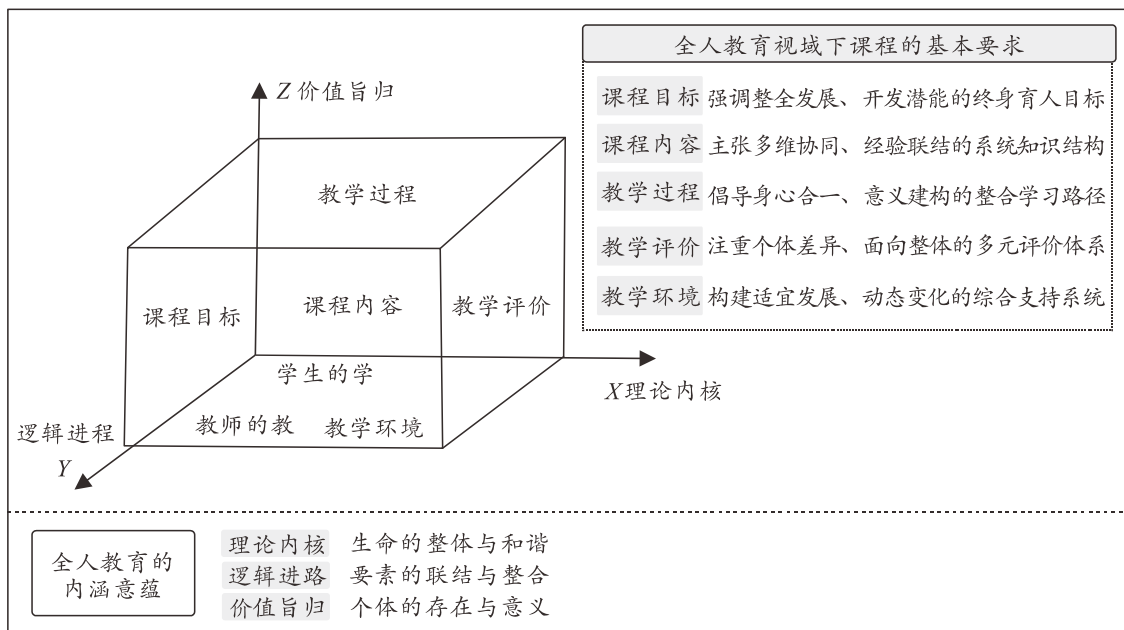


图 1 全人教育导向下课程的基本要求

1)强调整全发展、开发潜能的终身育人目标。

全人教育视域下课程目标具有发展性,引领学生的个体发展、整体发展和终身发展。全人教育的目的在于回归生命的完整性、开发每个人的潜能,实现“使人成为人”的终极旨归^[26]。课程目标要以培养“完整的人”为逻辑起点,涵盖智力、情感、社会性、身体、审美与精神潜能等多维向度的协同成长^[27],为此要充分认识到个体的各维度发展之间的内在关联与相互促成。因此,育人目标应贯彻整体思维,实现个体的多维度发展,充分发挥“整体大于部分之和”的整合效应。此外,应把学习理解为贯穿一生的生命历程,主张教育应为学生的终身学习与持续发展奠基。

2)主张多维协同、经验联结的系统知识结构。

全人教育视域下课程内容具有系统性和联结性,主张面向个体整体发展的系统知识结构。课程内容应覆盖个体发展的多个维度,将道德、身体、心理与社会情感等纳入同一知识框架,实现多维协同与结构统整^{[24]111-115},其中社会情感学习在教育割裂学生情意培养的当下,被视为培养“完整的人”的重要抓手^[17]。此外,全人教育注重知识与学习者经验及发展需要的联系,主张在不同学科与主题或不同主题内容之间建立内在联结,使课程内容呈现出可贯通、可迁移的关系结构。

3)倡导身心合一、意义建构的整合学习路径。

全人教育视域下课程在教学过程具有整合性。作为全人教育教学观的内核,整合学习是指基于相互联系与整体性的立场,通过多种形式的共同体发展一种在学科之间、学习者之间、主题内容之间建立关联的教学方式^{[24]127-128}。整合学习以学习与发展科学的研究为依据,分为人类发展的整合和学习的整合两方面:一是强调人的发展是一个整体,视个体为身体、心灵、情感和精神完整发展的全人;二是主张人的学习是身体、社会、情感与认知等要素整体性交互作用的结果,人的各方面潜能与学习过程相互关联、相互促进。

4)注重个体差异、面向整体的多元评价体系。

全人教育视域下教学评价具有多元性,以促进学全人发展为根本目标。在教学过程中,教师应基于整体视野把学生视为“完整的人”加以评价,重视教育行为对学生发展的整体性影响^[28]。一方面,评价内容应全面反映学生的整体发展,对知识、技能、情感、态度、价值观等多方面综合考察,避免以单一指标替代对学生综合表现的整体把握。另一方面,评价方式需尊重学生的个体差异,采取多元评价方法与证据来源,依托发展性、支持性的个性化反馈为学生提供成长指引,充分激发个体潜能。

5)构建适宜发展、动态变化的综合支持系统。

全人教育视域下教学环境具有综合性,学生的发展与所处的学习环境、支持条件密切相关。全人教育思想与环境生态学理论紧密结合,主张学习并非仅发生于课堂内部,而是在教学活动、社交互动与情境条件相互作用中不断发展的动态过程^{[24]109-111}。一方面,教学环境并非中性的外在背景,其要素配置及运行方式的变化会对学生的发展产生结构性影响。另一方面,全人教育主张基于学生的发展阶段与个体差异对学习环境进行动态调适,使学生在不同学习情境中获得多样化的学习机会与必要的支持条件。

2 全人教育视域下 NEPS 修订的核心特征

2.1 课程目标的重构:以个体终身发展为导向的全人目标

全人教育视域下课程目标需要立足人本取向,关注个体的终身发展,并最终服务于“完整的人”培养。NPES 围绕“体育素养之旅”重构课程目标,形成了由总体标准、学段学习指标和学习进阶相互衔接的三级目标结构(见图2),体现在目标引领、总体目标和学段目标3个方面。

(1)在目标引领上,将“体育素养”拓展为“体育素养之旅”。2013年版首次引入“体育素养”并以“培养具有体育素养的个体”引领目标建构。而NPES鉴于体育素养在实践中被狭义化理解为静态的可达成状态与结果,以及相关学者对其本质属性的深入挖掘^[29],进一步拓展为“体育素养之旅”,并定义为持续获取和应用终生参与健康和有意义的体育活动所需的知识、技能和性格,明确了体育素养的个体性、终身性、发展性特征,将其视为伴随个体一生的独特发展旅程。此外,NPES主张“促进学生的体育素养之旅”,凸显素养的动态发展过程,充分尊重个体差异与成长节奏,注重激发每位学生的发展潜能,明确以个体生命发展为本位、以终身成长为旨归的目标指向。

(2)在总体目标上,基于四大学习领域分设独立标准。首先,NPES把2013版5条标准精简整合为4条(见图3),合并原标准2和3,不再将体能作为独立目标,而是从整体视角重新审视其功能定位。其次,相较于原有的动作技能、认知与情感三大领域支持学生全面发展,NPES基于布鲁姆教育目标分类学,新增“社会”领域,构建了涵盖技能、认知、情感与社会的四维学习领域,结构完整,功能清晰,凸显了个体发展的整体性,使课程目标由多方面并列走向多维整合。最后,NPES凝练了社会与情感领域的目标表述,强调通过体育活动发展可迁移的社会技能与个人技能,增强标准的操作性与实践指向,强化了学生主体性与个体发展取向。

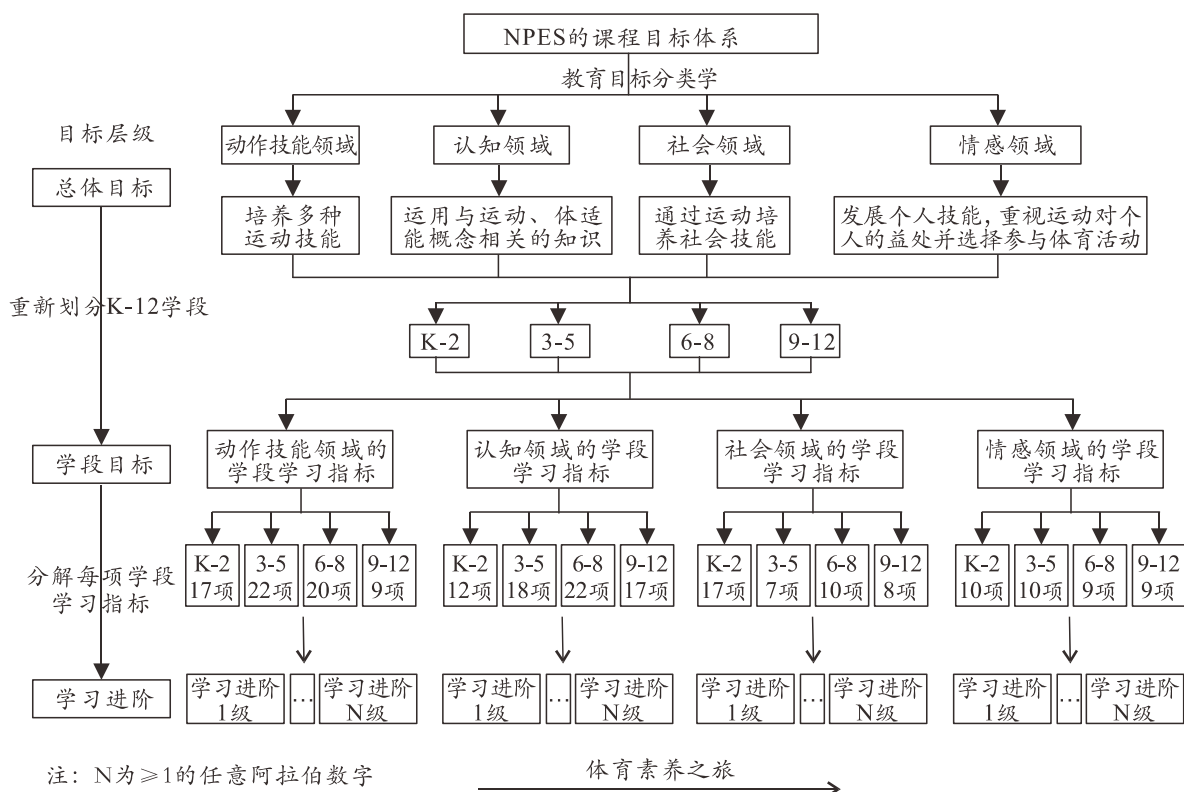


图2 NPES的课程目标体系

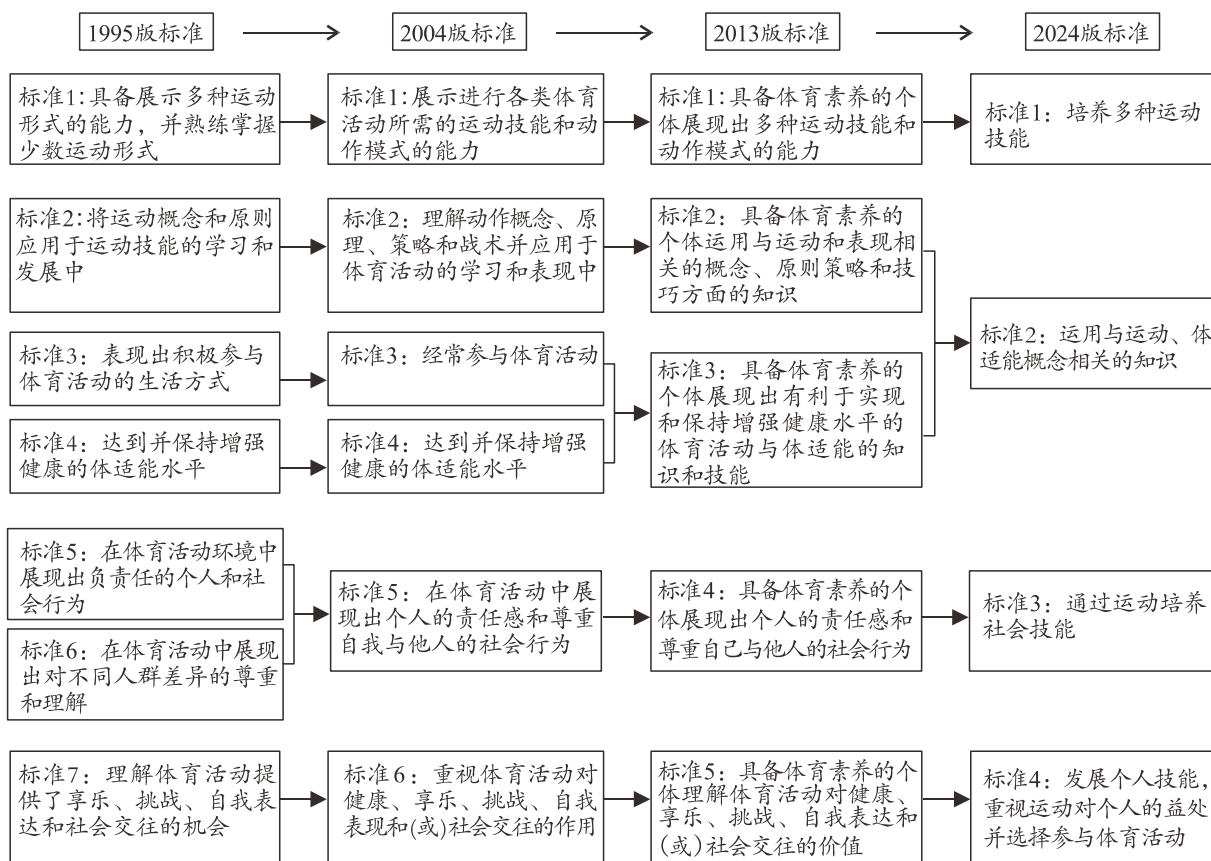


图3 美国4版体育教育标准的总体目标

(3)在学段目标上,以学段学习指标与学习进阶取代年级水平结果。一是以动作发展的沙漏模型为依据,把K-12学段划分为K-2、3-5、6-8、和9-12年级4个学段,并指出个体发展并不只由年龄来决定,而是与练习机会、教学支持等因素有关,因此目标设定需尊重同龄学生发展水平的差异。二是根据不同学段学生在学习领域中的发展特征分解总体目标,设置多条具有发展适切性的学段学习指标,引导学生逐步提升素养水平。三是NPES在每条学段学习指标下设置若干学习进阶,通过调整任务复杂度和练习情境逐步提高学习难度,满足不同水平学生的发展需要,为个性化与差异化教学提供参照。

总之,NPES通过拓展体育素养内涵与设置三级课程目标以支持学生的终身体育参与。但美国实行联邦分权制教育体制,NPES在实践中缺乏强制约束力,各州在教育政策、实施细则和推进规划上的差异成为

影响课程目标落实的重要因素。

2.2 课程内容的更新:以领域协同联结为核心的系统内容

全人教育视域下,课程内容应通过构建多维协同发展、联结学习经验的系统内容结构,从而服务于个体的整全发展。为此,NPES分别从整体框架、内容设置和学段衔接3个方面系统更新了课程内容。

(1)在整体框架上,构建多领域协同的系统内容结构。NPES以技能、认知、社会与情感四大领域为依据,系统整合课程内容结构并形成完整内容框架(见图4)。不同于2013版侧重技能与认知领域,弱化情感领域的独立地位与育人价值,NPES将社会与情感领域的课程内容明确区分并系统呈现,凸显体育在培养社会技能与个人能力方面的独特价值。课程内容不再以运动技能为单一主线,而是强调多领域共同参与、相互作用,注重学习领域的维度整合与协同发展。

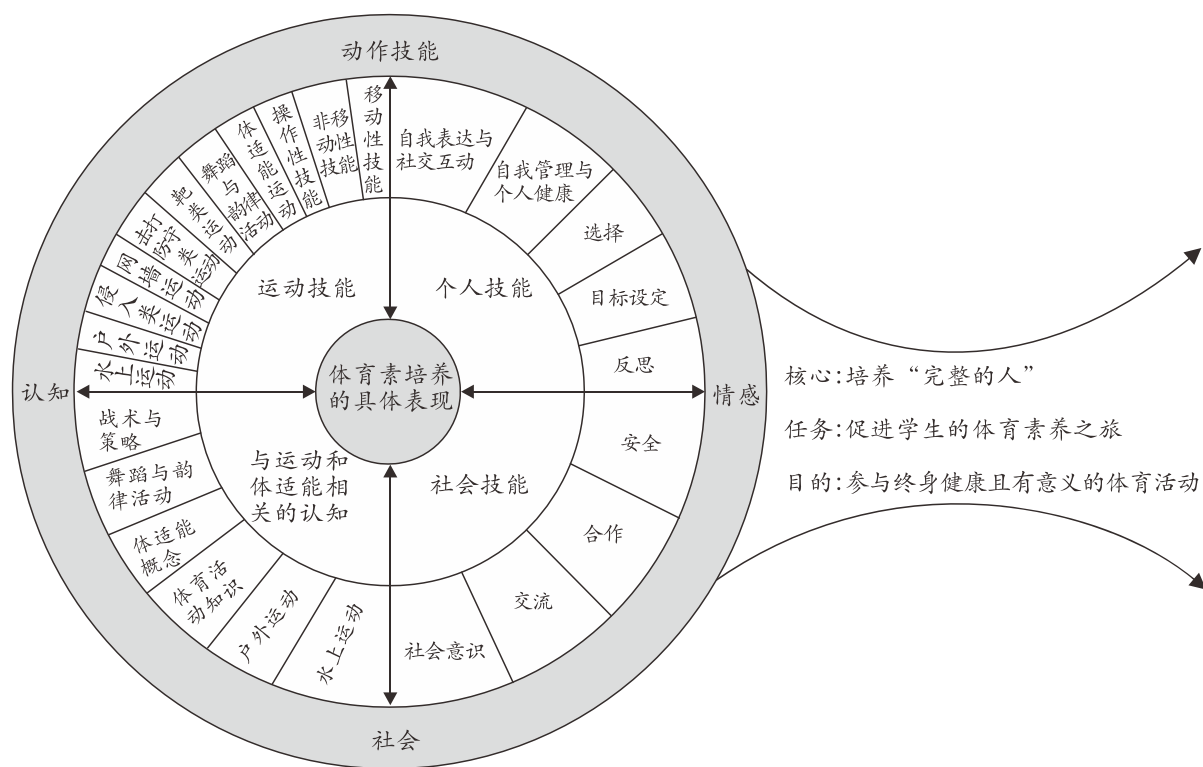


图4 NPES的课程内容

(2)在内容设置上,丰富了社会与情感领域内容。NPES强化了以个体发展为中心的价值取向,借鉴了美国社会与情感学习组织的社会与情感学习框架,将自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能、负责的决策5项核心能力系统融入社会与情感领域,使体育课程促进学生社会与情感发展的内容指向更明

确。尤其在情感领域新增“反思”等内容,引导学生反思自身的体育活动经历,从而强化个体的意义联结,培养其终身参与体育活动的信心、愿望和能力。

(3)在学段衔接上,强化运动技能的连续发展。NPES根据个体动作发展规律,设置了贯穿K-12学段、纵向衔接的运动技能学习内容(见表1),内容类别随学

段升高不断精简,呈现动作发展的金字塔结构。学前到二年级学习基本运动技能,为三至五年级发展专项运动技能打下基础,六至八年级依托游戏、比赛提升专项运动技能的应用能力,九至十二年级则转向运动技能的终身应用,为终身体育参与提供支持。

表1 标准1的课程内容类别构成

年级	内容类别
Pre~2	移动性技能、非移动技能、弹跳、滚动、接球和投掷、用脚踢球和运球、用手击打、用工具击打、舞蹈和韵律运动、水上运动
3~5	移动性技能、非移动技能、舞蹈和韵律运动、靶类运动、击打防守类运动、网墙运动、侵入类运动、水上运动
6~8	户外活动、舞蹈和韵律运动、体适能运动、靶类比赛、击打防守类比赛、网墙比赛、侵入类比赛、水上运动
9~12	终身运动、舞蹈和韵律运动、体适能运动、水上运动

总之, NPES 通过课程内容的系统化与整合性拓展以支持学生整全发展。但在实践中如何实现内容的有机整合,尤其是社会情感领域与运动技能领域的深度融合,对教师的课程理解和教学设计能力提出较高要求。若处理不当可能出现弱化运动技能主线、课程内容形式化融合等问题。

2.3 教学过程的转向:以有意义的体育为导向的教学实践

全人教育视域下教学实施不仅关乎教师的教,而且关系到学生获得的学习体验以及体验对个体发展的意义。相较2013年版偏重刻意练习的结果取向, NPES 聚焦于学生在教学过程中的意义建构和整体体验,主要体现在教学设计与教学方式上。

(1)在教学设计上,通过逆向设计实现有目的学习。NPES 认为教学设计应当以学习成果为起点、以证据性评价为核心、以教学活动为支撑,从学生应学会什么反推教师应如何教,最终实现教学目标、评价标准与教学过程的统一。逆向设计包括明确预期成果、确定评估证据和规划学习体验3个阶段:明确预期成果是指学生通过体育课应掌握的大概念和技能;确定评估证据是指用何种证据判断学生是否达到预期学习成果;规划学习体验是指设计具体的教学内容与教学活动。通过逆向设计,使得教学过程实现以学生理解为导向、以素养培育为重点,满足个体发展需要。

(2)在教学方式上,依托有意义体育开展整合学习。NPES 发现当学生能够获得有意义的体育体验时,

内在动机会显著提升,进而增强其终身体育参与的信心与意愿^[30],因此把教学重点从有意识地身体练习转向学生的体验,强调在教学过程中保证不同水平的学生能够在体育活动中获得良好的体验并且完成意义建构。有意义体育作为一种优先考虑学生意义体验的教学方法,包括社交互动、挑战性任务、乐趣、个人相关性、提升运动能力与愉悦感^[31], NPES 根据上述构成要素提供了应用示例,比如加强同伴的互动、为不同水平的学生设置挑战任务、安排技能自评与实践应用环节等,把身体练习、情感体验、社会交往与认知理解在体育学习中进行有机地整合。

总之, NPES 通过优化教学设计和更新教学方式,强调学生的主体参与与意义体验,为教学实施提供了较具操作性的行动框架。然而,有意义体育不仅在理论上预设了学生具有稳定的参与动机、反思意识和持续投入意愿,还要求教师具备为不同背景、水平和经验的学生创设适宜学习情境与表现性任务的专业能力。

2.4 教学评价的重塑:以促进个体成长为目标的评价体系

全人教育视域下教学评价不仅是检验学习结果的重要工具,更是助力个体发展的育人机制。相较于2013年版偏重标准化结果测量, NPES 通过重塑评价体系使其服务于学生整体发展与个体成长,体现在评价的目的、方式与结果运用3个方面。

(1)在评价目的上,发挥促进个体发展的育人功能。NPES 将评价定位为支持学生学习与成长的重要手段,强调通过持续、全面的评价过程了解学生在动作技能、认知理解、情感态度与社会性等方面的发展状况,使评价发挥促进学生成长的重要价值,体现了全人教育以个体整体发展为中心的价值立场。因此, NPES 以促进学生个体发展为出发点,遵循循证逻辑,将评价过程视为收集学生学习证据的过程,将评价结果即学生的学习证据作为教学决策的依据,强调基于证据为学生提供有助于个人成长的有效反馈,发挥教育行为对促进学生整体发展的重要作用。

(2)在评价方式上,强调多元化与技术赋能。NPES 主张综合运用表现性、形成性以及终结性评价等方式系统地收集学生在运动技能、认知和社会情感等方面的学习证据,引入学生自评、同伴互评等形式推动师生共同参与。SHAPE America 提倡运用数字技术与人工智能赋能教学评价^[32]。数字技术记录学生的体育活动表现,提高学习证据收集的效率和准确性;人工智能用于数据的整理和分析并建立个人学习档案,可视化学生体育素养之旅的发展轨迹与变化趋势。

(3)在评价结果运用上, NPES 主张将学生学习过程中的表现证据转化为面向成长的反馈。NPES 区分

了结果性反馈和过程性反馈:结果性反馈侧重学生运动表现的完成情况或最终成效,过程性反馈则关注学生的运动过程,如身体动作的位置、速度和协调性等。教学中的及时反馈有助于学生改进学习,教师应结合描述性反馈等评价方式,了解学生的整体发展状况,并通过有针对性的反馈支持其继续成长。

总之,NPES从评价的目的、方式和结果运用方面调整教学评价,以促进学生的整全发展与持续学习。但教学评价能否发挥育人作用,还取决于其与考试评价的衔接情况,而且循证评价高度依赖数据和人工智能,美国各州在资源保障、技术条件上的差异也可能影响评价的实际开展。

2.5 教学环境的拓展:以多元变量支撑为基础的教学环境

全人教育视域下教学环境不是教学活动的外在背景,而是能够影响学生的学习过程与发展结果的育人条件。不同于2013年版侧重练习任务设计,NPES进一步拓宽了适宜个体发展的体育教学环境,主要体现在环境认识和环境创设上。

(1)在环境认识上,注重教学环境对个体发展的支持作用。NPES指出,运动技能的形成不仅依赖练习本身,而且受到练习机会、鼓励方式、教学指导和教学环境等多种因素的共同影响。因此,NPES强调不同教学环境支持学生运动技能学习的重要价值,并将体育教学环境理解为由多种可调控要素构成、能够促进学生发展的动态系统。围绕学生在四大学习领域中的发展特征,NPES进一步阐明创设不同学段体育教学环境的实施要点,帮助教师理解教学环境对个体发展的重要作用,同时通过创设包容、多样且具有支持性的学习情境,促进每一位学生的发展。

(2)在环境创设上,拓展多元变量和调节方式。体育教学环境是由器材、条件和关系变量构成的综合生态系统,三者共同支持学生的技能习得、认知提升和社会情感发展。在教学中,教师要根据学生的发展特征与素养水平调整器材的大小、重量和运动状态等参数,为学生提供适合的学练环境;根据练习任务难度的需要设置空间条件的距离、方向、运动轨迹等要素和时间条件的速度、节奏、时机等要素,提高学生的技能表现和适应能力;结合不同学练的特点设置关系变量,如个体、小组和集体等参加方式和合作、竞争和比赛等互动形式,促进学生社会发展和情感体验。

总之,NPES通过强化教学环境的认识与明确其构成要素与调节方式,支持教师实施差异化教学和学生个体发展。但教学环境的优化能否落实,不仅需要体育教师具备一定的专业素养,还需要学校在场器材、经费投入和资源配置等方面的充足支撑。

3 全人教育视域下 NPES 修订的启示

3.1 厘清核心素养的内涵特征,构建纵向贯通的课程目标体系

全人教育视域下 NPES 把体育素养作为主线,构建了贯穿 K-12 学段的三级课程目标体系,但 NPES 本身不具有强制法律效力,其实施效果受美国各州执行情况影响。而我国体育学科核心素养的内涵及其实践转化路径不够清晰^[33];学前与小学阶段的目标衔接不紧密^[34],义务教育到高中的课程目标层级关系也有待理顺^[35-36]。为此,我国可发挥体育课程标准的制度优势,提炼体育学科核心素养的内涵特征和理论框架,构建层级清晰、纵向贯通的一体化目标体系。

(1)准确把握体育学科核心素养的内涵特征并明确其课程转化机制。一方面,以中国学生发展核心素养为引领,合理借鉴国外体育素养研究成果,紧密对接新时代学校体育“四位一体”目标,系统厘清体育学科核心素养的概念内涵,自上而下地构建具有中国特色和体育学科特质的理论体系;立足中小学体育教学实践,深入探究其生成机理与发展特征,自下而上地完善理论框架,准确把握整体性、终身性与个体差异性特征。另一方面,推进体育核心素养向课程实践有效转化,重点厘清其与课程总目标、水平目标及教学目标的关系,明确其统领地位与实施路径。

(2)以核心素养为引领,构建层级清晰、纵向贯通的三级课程目标体系。一方面,明确由总体目标、水平目标和学习进阶构成的三级目标结构。其中,总体目标体现体育核心素养的整体要求,水平目标呈现不同学段的学习任务,学习进阶则围绕水平目标进行梯度细化,形成循序渐进的学习目标序列,为不同起点的学生提供可达成的进阶路径。另一方面,加强不同学段课程目标的一体化衔接。统一义务教育与高中阶段课程目标的层级结构,注重水平目标的纵向承接,并探索与中小学相衔接的学前体育目标体系,形成纵向贯通、整体协调的学校体育课程目标体系。

3.2 凸显课程内容的内在联结,探索本土化社会情感学习路径

全人教育视域下 NPES 关注不同学习领域的内容联结,强化课程内容与学生经验、社会情境的整合设计,但在实践中可能出现运动技能主线弱化或内容融合流于形式的问题。而我国中小学体育课程的内容设置存在学段划分不清晰^[37]、忽视学生的情意世界和精神生命等问题^[38]。因此,应进一步确立身体的主体性地位,构建要素多元、功能互补的一体化课程内容体系,探索适合我国学情的本土化社会情感学习路径。

(1)课程内容是围绕课程目标实现有机组织、彼此

关联的整体,其设计应从培养完整的人出发,突出身体主体地位,统筹运动技能、体能、情感交往与意义建构等多维要素。横向上,强化体育课程内容不同板块之间的内在联系,避免将体能、技能、跨学科主题学习等内容割裂安排,根据学生的身心发展规律和水平目标,推动相关内容在同一单元、同一主题下协同呈现。纵向上,强化课程内容序列的连续性与进阶性,使不同学段、不同模块的内容安排既体现阶段差异,又形成前后衔接的发展链条,从而提升课程内容的结构化和系统性。

(2)社会情感学习作为培养完整的人的重要抓手^[17],美国倡导将其从小学开始融入体育课,但其理论植根于西方个体中心思想^[39],与我国追求个体与群体和谐共生的思想存在一定张力。为此,须合理借鉴美国社会情感学习的先进经验,探索具有中国特色与时代价值的社会情感学习路径。在实践中以体育品德培养为抓手,结合不同运动项目的特定文化内涵,将中国本土思想通过运动技能的学练过程进行隐性渗透;同时紧扣青少年的社会性发展问题,以结构化案例的方式嵌入体育跨学科主题学习的德育板块,通过双轨并行将社会情感学习有机融入体育课程。

3.3 逆向设计大单元整体教学,强化项目整合学习的完整体验

全人教育视域下,NPES 强调通过逆向设计来统整教学要素,并借助有意义体育促进学生的内在意义建构,但其实施效果一定程度上依赖于学生的兴趣基础以及教师的专业能力。相比之下,当前我国多数体育教师仍实行碎片化教学,缺少整体性教学设计^[40],每节课10分钟的体能练习影响学生的完整学练体验^[41]。为此,应引入逆向设计思维,以大概念为统领,重构目标、内容、实施与评价一体化的结构化教学范式,以期在运动项目的整合学习中重塑学生的完整体验。

(1)教师应树立逆向教学设计思维,搭建“明确预期成果—确定评估证据—设计学习体验—反思改进教学”的单元整体教学设计框架。其一,教师可从课标、学情和教材入手,提炼单元大概念,明确学生体育核心素养的预期发展水平。其二,根据体育核心素养的生成逻辑,设计兼具整全性与协同性的表现性评价任务,形成多元证据链。其三,围绕单元大概念安排层层递进、相互关联的学习活动序列,引导学生在真实情境中实现深度理解、应用迁移与意义建构;其四,建立基于证据的闭环反思机制,诊断教学过程中的薄弱环节,推动大单元教学设计持续优化。

(2)立足体育学习的整体性,将体能、技能、认知、情感与社会交往深度融合实现整合学习,以有意义的

体育为抓手提高学生的完整学练体验。一是推进运动项目的结构化整合学习,以运动技术为主线,整合体能、战术与合作交往等内容实施结构化教学,引导学生在多元情境中形成对运动项目的整体认识以促进个体的整全发展。二是坚持长期主义取向,深化个性化教学。教师应依据学生的基础、能力与兴趣提供动态适配、多样化的学习指标,引导学生在积极的学练体验中逐步建构主体意义,并将有意义的体验内化为体育核心素养。

3.4 构建整体评价的指标体系,完善循证导向的评价反馈机制

全人教育视域下 NPES 将教学评价融入育人过程,主张通过收集多元学习证据、应用人工智能技术改进评价与反馈,但是其作用发挥受教学评价与考试评价衔接情况的影响。当前体育教学中的过程性评价和发展性评价较薄弱,学生的学习体验、社会情感缺少证据支撑^[42],多主体评价也容易流于形式,评价的育人功能尚未充分发挥^[43]。因此,应依据学业质量标准,开发面向学生整全发展的综合评价指标,系统收集与分析学习证据,完善循证导向的反馈机制。

(1)立足学生的整全发展,建立多维协同且具有弹性的综合评价指标。可由教育行政部门牵头,联合专家、教师及家长等主体,以学业质量标准为依据,提炼运动能力、健康行为与体育品德中的关键指标,形成便于实践操作的评价框架。在落实基本标准的同时,尊重学生兴趣差异、发展基础和区域特点,鼓励地方及学校灵活调整评价指标,使教学评价更贴近个体的成长需要。

(2)坚持循证评价导向,运用多元评价方式和人工智能技术收集学习证据。教师可结合表现性评价、形成性评价和增值性评价等方式,引入学生自评与互评模式并善用观察量表、反思日志等工具,收集学生在运动技能表现、学习体验等方面的证据。同时,条件允许时借助人工智能和数字技术,提高动态数据采集、学习档案建立及可视化呈现的效率,为教学诊断和反馈提供依据。

(3)聚焦教学过程的精准干预与个性化支持,建立贯穿教学全周期的“评价—反馈—改进”闭环机制,强化评价育人功能。一是拓宽反馈方式,综合应用描述性反馈、结果性反馈与过程性反馈,围绕行为改进、目标达成与学习策略为学生提供全方位指导。二是精准把握反馈时机,将靶向反馈动态嵌入教学全过程,依托真实情境引导学生内化反馈信息、自主改进。

3.5 明确教学环境的构成要素,提升体育教师的环境设计能力

全人教育视域下,NPES 营造了由设备、条件与关系等多种变量共同构成的教学环境并对其进行灵活

调节,以促进个体发展,但在实施上对教师专业能力和学校支持条件提出了更高要求。而我国则缺少对体育教学环境的构成与创设的结构化指引,《义务教育体育与健康课程标准》(2022年版)仅在实施建议中提出“开发和利用器材设施资源,保证体育与健康课程的有效实施”^[44]。为此,需明确教学环境的构成要素与适用范围,提升其可操作性及应用灵活性,并结合城乡、区域和学校条件差异进行分类指导。

(1)明确体育教学环境的构成要素及其适用范围。已有研究表明,器材设施、同伴支持和课堂氛围等条件都会影响学生的体育参与和课堂学习投入^[45-46]。我国应结合现有研究成果对体育教学环境要素作进一步梳理,合理纳入器材、空间、时间、课堂规则等物理要素,以及人数配置、互动方式、分组形式和课堂支持氛围等人文要素,形成较为完整的教学环境指标体系。在此基础上,还需说明不同环境要素的功能和适用范围,并结合各学段学生的发展特点与体育学练情境差异,形成兼具学理性和可操作性的实践框架。

(2)搭建教研共同体与优质资源库,全面提升教师的环境设计能力。一方面,立足本土国情与教学场域,搭建体育教学环境设计学习共同体,引导教师透彻理解调节何种要素、如何调节、为何调节的实践逻辑,针对不同学段、运动项目与教学目标,为体育教师提供层级化、结构化的环境设计指引;另一方面,构建分层分类的案例资源库,由教育行政或教研机构牵头,充分兼顾城乡、区域与校际条件差异,因地制宜地遴选和开发体育教学环境设计的优秀指导案例,为基层体育教师优化教学环境提供精准指导。

4 结语

在深化五育融合的背景下,培养学生成为“完整的人”已然成为开展新时代学校体育工作新的逻辑起点。美国国家体育教育标准在近30年间历经4次迭代,确立了培养“完整的人”的核心目标,体育的整全育人价值不断凸显,这一变革历程为深化我国体育课程改革提供了宝贵的镜鉴价值。然而,深化我国体育课程改革绝非一日之功,其过程任重而道远。在立足中华优秀传统文化与现代教育理念的基础上,吸收先进国家体育教育改革的优秀经验,探索具有中国特色的体育与健康课程标准。有助于发挥体育在育人、强国与文明塑造中的独特价值,为建设教育强国、健康中国和体育强国贡献坚实力量。

参考文献:

[1] 郝志军,郑红娜. 五育融合的时代价值与实践路径

[J]. 人民教育, 2025(22): 6-10.

[2] 郑红娜,郝志军. 论“五育融合”的教育学意义[J]. 中国教育科学(中英文), 2025, 8(5): 43-51.

[3] 李松林. 以整体的教育培养整体的人——五育融合教学的框架与方法[J]. 课程.教材.教法, 2021, 41(11): 64-69.

[4] 李森,郑岚. “五育融合”的时代价值及其教学实现[J]. 课程.教材.教法, 2022, 42(3): 4-11.

[5] 钟柏昌,刘晓凡. 论“五育融合教育”[J]. 中国电化教育, 2022(1): 86-94+104.

[6] 查萍,梁凤波. 中国式学校体育现代化中的“五育并举”[J]. 武汉体育学院学报, 2024, 58(3): 20-25.

[7] 习近平在全国大教育大会上强调,坚持中国特色社会主义教育发展道路培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 光明日报, 2018-09-11(1).

[8] 刘波,刘皓晖. 加快建设教育强国背景下贯彻落实“四位一体”学校体育目标的检视与思考[J]. 体育学刊, 2025, 32(6): 1-9.

[9] 于素梅,黎杰. 幸福体育是新时代学校体育的价值追寻与改革方向——“四位一体”目标要求的本质解读[J]. 天津体育学院学报, 2023, 38(5): 525-532.

[10] 张瑞林. 学校体育以体育人“非学科”化的生成逻辑、现实审视与路径探寻[J]. 体育学刊, 2024, 31(1): 1-7.

[11] 破解“四小”问题 既是攻坚战 更是持久战[N]. 中国青年报, 2025-03-05.

[12] 汪晓赞,尹志华, Lynn Dale Housner, 等. 美国国家体育课程标准的历史流变与特点分析[J]. 成都体育学院学报, 2015, 41(2): 8-15.

[13] Society of Health and Physical Educators. National Physical Education Standards[M]. Champaign: Human Kinetics, 2025.

[14] 谢安邦,张东海. 全人教育的缘起与思想理路[J]. 全球教育展望, 2007(11): 48-52.

[15] 张东海. 全人教育思潮与高等教育实践研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2009.

[16] DELORS J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?[J]. International Review of Education, 2013, 59(3): 319-330.

[17] 崔西孟,沈晓敏. “整全人”: 美国社会情感学习运动的逻辑旨归[J]. 外国教育研究, 2023, 50(12): 109-122.

[18] 李政云,孙明星. 培育“整全人”: 美国基础教育

发展新导向——基于《从处于危险中的国家到充满希望的国家》解读[J]. 教师教育学报, 2020, 7(5): 96-103.

[19] MILLER R. What are schools for?[M]. Antario: Holistic Education Press, 1990.

[20] MILLER R. What are schools for? Holistic education in American culture[M]. Brandon: Holistic Education Press, 1997.

[21] 吕达, 刘立德, 邹海燕. 杜威教育文集(第2卷)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008.

[22] MILLER J P, CASSIE J R B, DRAKE S M. Holistic learning: A teacher's guide to integrated studies[M]. Toronto: University of Toronto Press, 1990.

[23] 刘宝存. 全人教育思潮的兴起与教育目标的转变[J]. 比较教育研究, 2004(9): 17-22.

[24] 张东海, 谢安邦. 全人教育的理论与实践[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2011.

[25] 小原国芳. 小原国芳教育论著选(上)[M]. 刘剑桥, 由其民, 吴光威, 译. 北京: 人民教育出版社, 1993.

[26] 钟启泉. “整体教育”思潮的基本观点[J]. 全球教育展望, 2001(9): 11-18.

[27] 李润洲. 完整的人及其教育意蕴[J]. 教育研究, 2020, 41(4): 26-37.

[28] 宋跃. 转向“整体的人”的学生评价: 内涵、动因与实践路径[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(19): 26-31.

[29] CASTELLI D M, BARCELONA J M, BRYANT L. Contextualizing physical literacy in the school environment: The challenges[J]. Journal of Sport and Health Science, 2015, 4(2): 156-163.

[30] PAVLOVIĆ S, PELEMIŠ V, MARKOVIĆ J, et al. The role of motivation and physical self-concept in accomplishing physical activity in primary school children[J]. Sports, 2023, 11(9): 173.

[31] BENI S, FLETCHER T, NÍ CHRÓINÍN D. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature[J]. Quest, 2016, 69(3): 291-312.

[32] SHAPE America. Appropriate Use of Technology in Physical Education[EB/OL]. (2023-12-03)[2025-11-14].

https://issuu.com/shapeamerica/docs/shape_america_appropriate_use_of_technology_in_phy.

[33] 邵伟德, 李红叶, 齐静, 等. 体育学科核心素养与体育教学目标对接的方式、困境与策略[J]. 体育学刊, 2020, 27(6): 90-96.

[34] 陈少青, 高晓峰. 体育课程一体化背景下幼小体育衔接的学理依据及推进策略[J]. 体育学刊, 2024, 31(4): 120-127.

[35] 阎智力. 普通高中体育与健康课程目标体系研究[J]. 体育学刊, 2021, 28(5): 14-22.

[36] 阎智力, 羊羽, 辛艳军. 义务教育体育与健康课程目标审视[J]. 山东体育学院学报, 2024, 40(6): 8-19.

[37] 于素梅. 体育课程改革: 短板、定位与一体化推动[J]. 中小学管理, 2025(5): 18-21.

[38] 潘凌云, 王健, 史航昊. 新时代学校体育高质量发展的内涵、问题与进路[J]. 体育科学, 2025, 45(4): 23-31+46.

[39] 游韵. 中国文化观照下的社会情感学习[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2022, 59(2): 38-47.

[40] 季浏. 体育与健康新课标推进过程中的疑惑、问题和回应[J]. 首都体育学院学报, 2023, 35(4): 359-370.

[41] 阎智力. 体育课程编制审视[J]. 体育学刊, 2023, 30(3): 9-17.

[42] 刘超, 董翠香. 基于学业质量的义务教育体育与健康课程学习评价的内涵解析、应然取向与实践框架[J]. 首都体育学院学报, 2024, 36(2): 180-189.

[43] 王健. 新时代我国学校体育发展的主要问题及应对策略[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2023(6): 166-178.

[44] 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.

[45] 孔冲. 小学生体育学习兴趣影响因素的量表研发与作用机制研究[D]. 上海: 上海体育大学, 2021.

[46] 谢丹, 侯筱, 王运良, 等. 中学生身体活动的学校体育环境影响因素[J]. 中国学校卫生, 2025: 685-689.