《当代教学研究学报》
2026 年 11 月，第 2 期: 44—53.　DOI: 10.66208/j.jctr0868.6.2.1

学练赛评：一体化视角下校园武术教学模式的构建与实证

牛广
（镇江市高等专科学校体育部，江苏 镇江 212000）

摘要：针对校园武术教学中技术学习与实战运用相互脱节的问题，把“学、练、赛、评”看作同一教学过程的四个截面，而不是先后衔接的四道工序。内容按单势、组合、对抗的顺序排列，比赛分级设置，评价用表现性量表采集证据，三者围绕同一技术主题互相支撑。在镇江市 J 中学八年级两个平行班（共 91 人）开展 18 周准实验：实验班技能测评由 62.4 分升至 85.3 分，对照班由 61.8 分升至 76.4 分，后测组间差异有统计学意义（t=5.30，P<0.001，d=1.11）；在未合作过的对手面前，两班得分率相差 14.2 个百分点（d=1.17），差距大于常规测评；学习兴趣与课堂练习密度同步提高；四项体质健康指标未见组间差异。该模式的作用集中在会用与愿练两个层面，短期内难以改变体质水平。

关键词：校园武术；学练赛评；一体化教学；教学模式；准实验

An Integrated Model of Learning, Practice, Competition and Evaluation for Wushu Teaching in Schools: Construction and Empirical Test

Niu Guang
(Department of Physical Education, Zhenjiang College, Zhenjiang 212000, China)

Abstract: Technique learning and its application are often disconnected in school Wushu teaching. In this study, learning, practice, competition and evaluation are treated as four aspects of a single instructional process rather than four sequential steps, and a teaching model is constructed in which single techniques, linked combinations and controlled sparring form the content sequence, tiered contests serve as the occasion for application, and a performance rubric provides the evidence for feedback. An 18-week quasi-experiment was carried out in two parallel eighth-grade classes (n=91) of a middle school in Zhenjiang. The skill score of the experimental class rose from 62.4 to 85.3, and that of the control class from 61.8 to 76.4; the post-test difference was significant (t=5.30, P<0.001, d=1.11). Against unfamiliar opponents the two classes differed by 14.2 percentage points (d=1.17), a wider gap than in the routine assessment. Learning interest and practice density increased in parallel, whereas no between-group difference appeared in four physical fitness indicators. The model works mainly on application and on willingness to practise; physical fitness is unlikely to change within such a short period.

Key words: school Wushu; learning-practice-competition-evaluation; integrated instruction; teaching model; quasi-experiment

2004 年武术被正式列入中小学体育课程内容，此后二十年间，围绕“怎么教”的改革几乎没有中断。行政部门反复推动武术进课堂，高校研究者提出的方案一次比一次具体：从“淡化套路、突出方法、强调应用”，到“一校一拳、打练并进、术道融合”，再到“立足单势、打练合一、技击对抗”。可一线课堂

收稿日期：2026-11-03；在线发表日期：2026-11-06.
第一作者：牛广（1977—），男，硕士，主要从事学校体育教学研究.

的形态变化并不大。教师示范一套少年拳，学生跟着比划，期末按动作规格打分，考完就忘。赵光圣和戴国斌梳理学校武术困境时点出一个要害：学生心目中的武术，在武术课上找不到[1]。这句话说了十余年，仍然成立。

症结究竟在哪里？如果把原因归结为“套路不好”，那么改教散打、改教短兵就应该见效，事实并非如此。柴广新等对三种改革思想做过系统清理，指出各方案在内容选择上分歧明显，却共享一个未经检验的假定：只要内容选对了，学生自然就会用[2]。这个假定很可疑。刘文武与戴国斌的课堂观察提供了反证：武术课堂安静而沉闷，缺少配合练习与竞争因子，学生被动学练，形式受限、强度偏低，连“流汗”都难以做到[3]。在这样的组织方式下，再好的内容也会被消解。

杨建营与王家宏辨析三种改革思想时，把问题指向“学”与“用”的脱节[4]。更早的“淡化套路”主张已意识到套路不是目的、方法与运用才是[5]，但它在实施中被简化为“少教套路、多教动作”，课堂结构未变。症结于是清楚：不是内容清单需要重写，而是内容、活动与评价的连接方式需要重新设计。

“教会、勤练、常赛”的提出改变了讨论的框架[6]。它把“会”从动作记忆拉回到运用能力，把练习与比赛从课外活动拉回课内环节。2022 年版课标在教学建议中提出“学、练、赛”一体化教学的要求[7]。翟宗鹏与郭永波辨析这一提法的内涵，认为其要义在于教学过程的系统化、教学设计的真实化与教学方式的专项化，并把表现性评价视为三者贯通的关键抓手[8]。本文在此基础上把评价单列出来，与学、练、赛并置为四个截面，合称“学练赛评”。政策语言给出了方向，却留下一个技术问题：在一节 40 分钟的武术课里，四者怎样才算真正咬合，而不是变成“讲十分钟、练二十分钟、余下时间打比赛”的时间切分？

研究要回答两个问题：四者在课堂结构中如何互相支撑，这样的结构能否带来可测的变化。前者靠模式建构回答，后者靠 18 周准实验回答。后一块尤其重要。武术教学研究里宣称“效果显著”的文章不少，把无效指标一并写出来的却不多。

基于上述分析，本研究在实验开展前提出两点研究假设。假设一：若学、练、赛、评围绕同一技术主题组织，评价证据持续回流到后续教学安排，则实验班学生的武术技能表现应优于接受常规教学的对照班，且这一优势在面对未合作过的陌生对手时更加明显；同时，表现性标准的公开与层级化比赛的常态化，能够提高学生的学习兴趣与课堂练习密度。假设二：体质健康指标的改善依赖较长周期的运动负荷积累，在 18 周的干预周期内，两班四项体质指标的组间差异预计难以达到显著水平。两点假设分别对应模式建构的可行性与教学效果的可测边界，也提示本研究不以体质测试结果作为评判模式成败的唯一尺度。

1　一体化视角下的模式建构

1.1　四个环节，还是四个截面

把“学、练、赛、评”理解为四道工序，是实践中最常见的误读。课堂被切成四段，教师依序走完流程，评价放在末尾充当打分环节。后果是：学的内容与赛的内容对不上，评的结果与教的决定无关。学生练了二十分钟冲拳，比赛时用的却是摔法；教师打完分数，下一节课照旧从第一个动作讲起。四个环节都在，一体化却没有发生。

一体化的本义，是让同一件事在四个截面上被反复处理。学生学的那个动作，就是他待会儿要用的动作，也是他赛后要被评的动作；评出来的短板，就是下一轮学的重点。四个截面共享同一个技术主题，只是处理方式不同：学是拆解与示范，练是重复与修正，赛是运用与检验，评是取证与决断。董翠香与吕慧敏在论证中国健康体育课程模式的关键要点时强调，运动技能学习应当保证适宜的运动负荷，并以活动和比赛作为主要形式[9]。这一判断为上述理解提供了课程论依据：比赛不是学习之后的附加环节，而是学习得以完成的必要过程。

1.2　三条结构线

模式由内容线、活动线、证据线三条线编织而成（图 1）。内容线解决“学什么”，按单势、组合、对抗的顺序排列，保证每个单元都有可用的技术出口；活动线解决“怎么组织”，让学习、练习、比赛围

绕同一技术主题展开，比赛形式随内容难度逐级升级；证据线解决“凭什么判断学会了”，用表现性任务采集可比较的证据，并把结论反馈到下一轮的内容选择。

三条线在“评”处交汇。评既是对学习结果的确认，也是对下一轮内容与比赛难度的重新设定，这正是图 1 中那条红色回路线所表示的意思。缺少这条回路，模式就退化为“学练赛”的线性串联，与旧有做法没有实质区别。

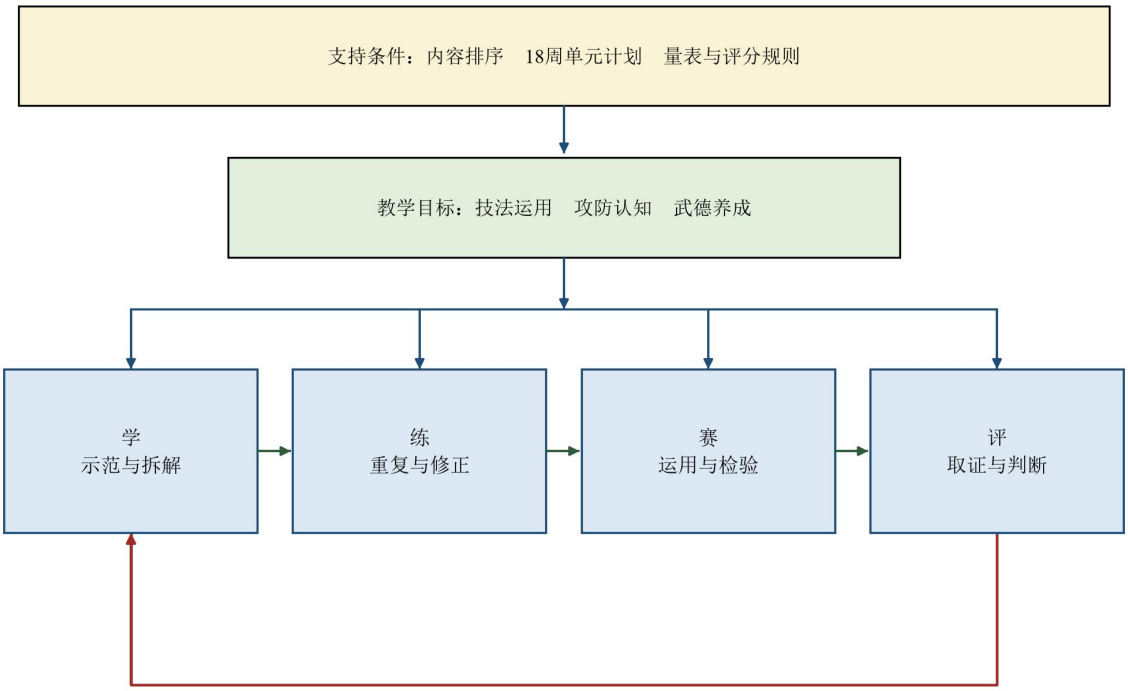


图 1　一体化教学模式的结构

1.3　与既有改革思想的衔接

这套设计并不另起炉灶。“一校一拳”解决了拳种选择的随意性，这里沿用其思路，但增加一条限制：所选拳种必须能够被拆成可对抗的单势，否则不予采用。“打练并进”指出了方向，这里把它具体化为可分级、可判分的比赛任务，使“打”不再停留在口号。“淡化套路”批评的是以套路演练为唯一目标，本模式把套路降为组合阶段的载体。套路仍然教，但它是单势的连接方式，不是学习的终点。三种思想在这一框架里各得其所，冲突被转化为分工。

模式对教师的要求并没有降低。教师不仅要会做动作，还要会设计比赛任务、会使用量表、会在对抗中控制风险。这一点在后文的培训安排中有具体体现，也是推广时最容易被忽略的成本。

2　模式的具体设计

2.1　目标：从动作规格转向可用之力

传统教案的目标多为“掌握少年拳第一套动作，动作规范、路线清楚”。这类表述回答不了一个问题：学生学会这套动作，能拿它做什么？目标因此改为三个维度，每个维度附上可观测的证据（表 1）。关键在技法维度。“在移动中完成搂手冲拳并击中对方有效部位”与“动作规范、路线清楚”指向两种教学：前者要求创设对抗情境，后者只需要一面镜子。

表 1　校园武术一体化教学的目标体系

维度	目标表述	可观测证据
技法	在限定条件下调用单势与组合，完成攻防转换	对抗中的有效击中与有效防守次数
认知	说出动作的攻防含义、适宜距离与使用时机	口头答辩、战术板推演、同伴讲解
情感	遵守对抗规则，控制发力，尊重对手与裁判	武德观察记录、同伴互评与行礼

2.2 内容：单势、组合、对抗的三级链条

内容重组遵循一条简单逻辑：先取能够独立成立的动作，再把这些动作连成短链，最后把短链放进条件受限的对抗中（图 2）。以八年级选用的“少年拳＋散打基础”为例，单势阶段取搂手冲拳、弹踢、摆拳、格挡、撤步五个动作；组合阶段把其中三个连成“搂手冲拳—弹踢—摆拳”；对抗阶段设置限制条件，如只允许直线进攻、只允许一种防守反击、三秒内必须出手。限制并非降低难度，它的作用是把学生的注意力聚集到特定环节。

这一顺序与刘文武对套路技术“技击性”的分层分析相合。他把套路技术分为由内而外的四层，核心层是一攻一防的单个动作，第二层是攻防兼具的组合技术，并把这两层看作套路技术中最具攻防实效的部分[10]。这里的做法正是把核心层拆出来单独教，再把第二层作为单元出口，第三、四层的“抡拍”与“花式”技术留到拓展模块。

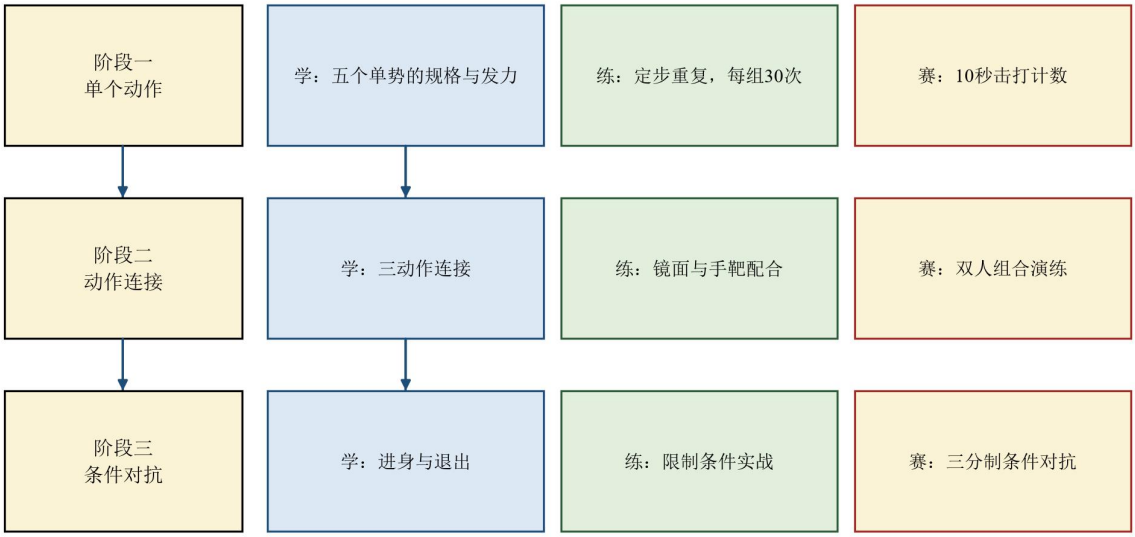


图 2　内容进阶的三级链条

结构化是近年课程改革反复强调的一条线索，胡小清等认为结构化教学的要义在于以结构化的内容组织消除技术学习的碎片化[11]。三级链条正是按这一思路排列的：单势是结构的最小单位，组合是结构的第一种形态，对抗是结构在压力下的检验。

内容筛选有两条硬约束。其一，凡不能在对抗中出现的单势，不作为必学内容。这条约束筛掉了不少观赏性强、实用性弱的动作，争议随之而来，有教师认为武术的韵味正在于此。回应其实不难：韵味可以放到拓展模块，必学内容必须能用。其二，每级组合的动作数不超过三个。超过三个，学生在陌生情境中就调用不出来，学得越多，用得越少。

2.3 课堂：时间结构与比赛的层级

单节课按 40 分钟设计，学 12 分钟、练 12 分钟、赛 12 分钟、评 4 分钟（表 2）。把近三分之一的时间留给比赛，并不是为了让课堂热闹。动作的时空参数只有在对抗条件下才会暴露：冲拳的起动时机、弹踢的收腿速度、格挡的距离判断，靠反复打空气是练不出来的。比赛在这里承担的是“测量工具”的功能。

比赛分三级。组内一对一采用同质配对，让学生与水平相近的同伴交手，避免一边倒；组间挑战采用异质配对，由胜者向上挑战；单元末的班级联赛接近正式规则，有裁判、有回合、有判罚。三级比赛的规则逐级收紧，学生的适应成本被摊平。这一点在实施初期尤其重要。若直接从正式规则开始，多数学生会因为频繁被击中而退出练习。

表 2　单课时间结构与教学组织

环节	时长/min	主要活动	组织方式
学	12	示范、拆解、慢速体验、同伴讲解	四列横队转为两人一组
练	12	定势重复、条件练习、纠错	两人一组，固定区域轮换
赛	12	组内对抗、组间挑战、回合复盘	同质配对与异质配对交替
评	4	量表自评互评、视频回看、要点提示	集体讲评与个别指点结合

课堂组织上还有一个容易被忽略的细节。传统武术课多采用四列横队，便于示范却等待时间长。本模式改为两人一组、固定区域、角色轮换，练习密度因此明显上升（见 4.2）。这一改动看似琐碎，却是模式能否运转的前提：学生若有一半时间在排队，十二分钟的比赛环节根本安排不进去。

2.4　评价：表现性任务与评分量表

评价工具是一张四维量表（表 3），权重依次为技法质量 30%、时机判断 25%、对抗效果 30%、武德表现 15%。每个维度给出四级水平描述，评分时对照描述定级，再折算成分数。把“对抗效果”的权重设得与“技法质量”相当，是有意为之：如果对抗只占很小比重，学生很快会算出“把动作做漂亮更划算”。

表 3　武术技能表现性评价量表

维度	权重/%	观测点	水平描述要点
技法质量	30	手型步型、发力顺序、重心控制	由“形似”到“力顺”分四级
时机判断	25	进攻起动、防守反应、距离感	由“被动应答”到“预判先动”分四级
对抗效果	30	有效击中、有效防守、回合控制	按三回合净得分划档
武德表现	15	行礼、护具、发力控制、判罚服从	出现危险动作即降档

评分由 3 名非任课教师独立完成。测评视频去掉班级标识、随机编号，评分者不知道视频属于哪一班；3 名评分者两两之间的一致性系数 Cohen’s kappa 均值为 0.78，分歧超过一档时由教研组长裁定，裁定结果不参与一致性计算。除常规技能分外，另设“陌生对手”条件：记录学生在未合作过的对手面前的得分率。设置这一条，是为了区分“配合出来的熟练”与“真正掌握的能力”。

评价结果的使用方式也需说明。分数不排名、不公示，只用于三件事：分组、调整下一轮比赛的限制条件、确定个别学生的补练内容。这削弱了甄别功能，强化了调节功能。有教师起初不适应，认为“不排名就没有压力”，一学期后多数人改变了看法：压力来自比赛本身，不需要再叠加一层。

3　实证设计

3.1　研究对象

研究在镇江市 J 中学开展，选取八年级两个平行班。实验班 46 人（男 24、女 22），对照班 45 人（男 23、女 22），平均年龄 13.8 岁。两班由同一位武术专项教师任教，前一学期体育成绩与入学体质测试成绩经检验无显著差异：技能前测 $t=0.35$（$P=0.731$），四项体质指标前测 t 值绝对值均小于 0.35，P 均大于 0.75。选择八年级有三点考虑：学生已具备基本的动作协调能力，能够承受对抗练习；尚未进入中考体育的应试训练阶段，课外体育活动的干扰相对较小；该学段正是武术课程从“套路演练”向“技击应用”过渡的窗口期。

研究开始前向学校、家长与学生说明目的与流程，签署知情同意书，学生可随时退出。所有数据匿名编号处理，测评视频仅用于教研。

3.2　变量与测量工具

自变量为教学模式，实验班按第 2 节所述结构组织教学，对照班按常规的“示范—模仿—纠错—考核”组织。两班的教学内容、课时数、场地器材完全一致，差异仅在组织方式，这一点在实施中由教研组每周核查。

因变量有四项。技能测评采用自编任务，含套路片段演练与条件对抗两部分，满分 100 分，3 名教

师独立评分后取均值。学习兴趣问卷参照汪晓赞编制的《中小学生体育学习兴趣量表》[12]的维度框架，按武术教学情境改写题项，设参与意愿、技能自信、自主判断 3 个维度、共 15 题，5 点计分；经 3 名体育教育专家审定内容效度，3 个维度的 Cronbach's α分别为 0.81、0.84、0.86，总量表为 0.87。该量表源自其博士学位论文研究成果[12]；本研究未做验证性因子分析，结构效度仅有专家评定支持，这是测量上的欠缺。后文单独分析的 3 个题项即"自主判断"维度，指学生对自己长处与短处的了解程度。课堂练习密度用加速度计与课堂观察双记录，取单元内 3 节课的均值。体质指标按《国家学生体质健康标准》测试 50 米跑、立定跳远、坐位体前屈与 1 分钟仰卧起坐。

3.3 实施程序

全程 18 周，共 54 课时，每周 3 课时。前测安排在第 1 周，中测在第 9 周，后测在第 18 周。任课教师参加实验前的集中培训，共 4 次、累计 8 小时，内容集中在比赛任务设计、量表使用与对抗安全规范三项；分级比赛规则另增加 2 次备课。培训中花时间最多的是如何把难度调到合适的位置：太难，学生不敢出手；太易，比赛失去意义。

3.4 数据处理

使用 SPSS 26.0。组间比较采用独立样本 t 检验，组内前后比较采用配对样本 t 检验，时间与组别的交互效应用重复测量方差分析检验，计数资料用χ^2检验。达标率的组间比较同时报告未校正χ^2、连续性校正χ^2与 Fisher 精确检验三种结果，以免结论依赖某一种算法。显著性水平取$\alpha=0.05$，同时报告 Cohen's d 以反映效应大小。

4 结果

4.1 武术技能

前测两班技能得分基本持平（62.4±8.1 对 61.8±8.5，$t=0.35$，$P=0.731$），说明起点一致。中测时实验班已明显领先（74.9±7.6 对 68.2±8.2，$t=4.04$，$P<0.001$，$d=0.85$），后测差距进一步扩大（85.3±7.1 对 76.4±8.8，$t=5.30$，$P<0.001$，$d=1.11$）。重复测量方差分析显示：时间主效应显著（$F=118.6$，$P<0.001$，$\eta^2=0.57$），组别主效应显著（$F=16.4$，$P<0.001$，$\eta^2=0.16$），时间与组别的交互效应显著（$F=18.42$，$P<0.001$，$\eta^2=0.17$）。交互效应的存在说明两班的增长轨迹不同，而不只是水平有别。

以 75 分为达标线（该校教研组与两名高级教师参照现行中考体育技能测评的及格档议定），实验班达标率 89.1%（41/46），对照班 71.1%（32/45）。三种算法的结果并不一致：未校正$\chi^2=4.65$，$P=0.031$；连续性校正后$\chi^2=3.59$，$P=0.058$；Fisher 精确检验 $P=0.038$；达标率差值 18.0 个百分点，95%置信区间为 2.0~34.0 个百分点。按惯例只报未校正值会得到"显著"的结论，但样本量偏小、期望频数偏低，校正后的结果更值得采信。因此只能说达标率的差异处在临界位置，不宜作为模式有效性的主要证据。

增长曲线的形状比终点差异更能说明问题（图 3）。实验班在中测之前已完成大部分增量（12.5 分），后测再增 10.4 分；对照班的增量则主要发生在中测之后。这一差别与内容安排直接相关：实验班在前 9 周完成单势与组合，第 10 周起进入对抗，技能得分随对抗经验的积累快速上升；对照班始终按套路顺序推进，后期的增量更多来自动作熟练度的自然提高。

"陌生对手"条件下的得分率，实验班为 71.8%±11.4%，对照班为 57.6%±12.9%（$t=5.56$，$P<0.001$，$d=1.17$）。这一差距为 14.2 个百分点，大于常规技能测评的 8.9 分，说明两班的差别在陌生情境中被放大：对照班的高分有相当一部分建立在与固定同伴的默契之上，一旦换了对手，动作调用就变慢。常规测评由教师喂招、按固定程序进行，难以反映这一点。

4.2 学习兴趣与课堂练习密度

学习兴趣方面，实验班由 3.42 升至 4.18，对照班由 3.38 升至 3.61，后测组间差异显著（$t=4.64$，$P<0.001$，$d=0.97$）。练习密度方面，实验班由 41.2%升至 58.7%，对照班由 40.8%升至 45.3%，后测组间差异显著（$t=10.39$，$P<0.001$，$d=2.18$）。两条曲线在第 9 周之后就分开了（图 4），与技能得分的变化节奏一致。

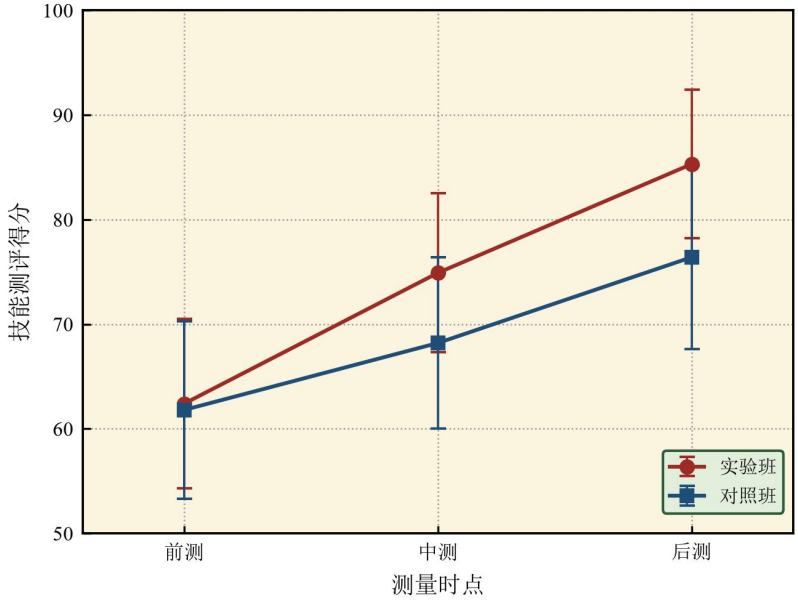


图 3　两组武术技能测评成绩的变化（误差棒为标准差）

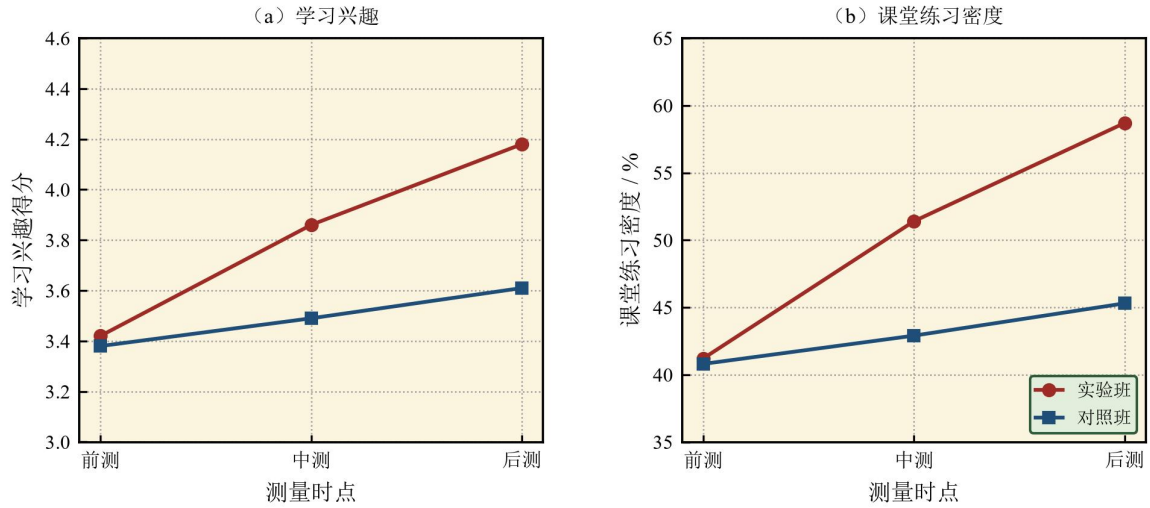


图 4　学习兴趣与课堂练习密度的变化

兴趣量表中还有一个细节，不妨单独列出。“自主判断”维度的 3 个题项，实验班平均增幅为 0.94，高于量表总均分的增幅 0.76。这与评价环节的公开化有关：量表把标准摆到学生面前，学生不再只能等待教师的评判。

4.3　体质健康

四项体质指标的后测组间差异均未达到显著水平：50 米跑 t=-1.01，P=0.314；立定跳远 t=1.46，P=0.148；坐位体前屈 t=1.59，P=0.116；1 分钟仰卧起坐 t=1.83，P=0.071。四项的变化方向都有利于实验班，但幅度不足以在 18 周内形成统计上的分离。仰卧起坐接近显著，可能与对抗练习中核心肌群的反复发力有关，但这只是推测，现有数据不足以支持因果判断（表 4）。

4.4　课堂观察

随堂记录提供了三组数据。实验班等待时间由平均 9.4 分钟降至 4.1 分钟，教师连续讲解由 11.2 分钟降至 6.5 分钟；对照班分别为 9.1 分钟与 10.8 分钟，基本稳定。第三个变化不易量化：学生提问从“我这个动作对不对”转向“这个动作什么时候用”。提问性质的改变，比任何一项分数都更能说明课堂性质的变化。

表 4　实验前后两组各指标的组间比较

指标	实验班前测	实验班后测	对照班前测	对照班后测	*t*	*P*	*d*
技能测评/分	62.4±8.1	85.3±7.1	61.8±8.5	76.4±8.8	5.30	<0.001	1.11
学习兴趣/分	3.42±0.61	4.18±0.55	3.38±0.64	3.61±0.62	4.64	<0.001	0.97
练习密度/%	41.2±5.8	58.7±6.3	40.8±6.1	45.3±6.0	10.39	<0.001	2.18
50 米跑/s	8.42±0.61	8.19±0.55	8.45±0.63	8.31±0.58	-1.01	0.314	-0.21
立定跳远/cm	178.6±18.4	187.9±17.6	177.9±19.1	182.4±18.3	1.46	0.148	0.31
体前屈/cm	9.8±5.2	12.6±4.9	9.6±5.4	10.9±5.3	1.59	0.116	0.33
仰卧起坐/次	32.4±7.8	38.1±7.2	32.9±8.1	35.2±7.9	1.83	0.071	0.38

注：表中数值为 M±SD；t、P、d 均为后测组间比较结果；实验班 n=46，对照班 n=45；“体前屈”为坐位体前屈，“仰卧起坐”为 1 分钟仰卧起坐。技能中测（第 9 周）组间比较为 t=4.04、P<0.001、d=0.85，未列入表中。

5　讨论

5.1　层级化比赛改变了练习的处境

武术教学长期存在练习与运用的断裂，以往多归因于内容偏重套路。实验提示，断裂的根源在活动结构：当练习的唯一评价者是教师的目光，动作就会被塑造成“给懂行的人看的样子”，而不是“给对手制造麻烦的手段”。层级化比赛的作用不在于增加运动量，而在于为技术学习提供了一个检验场。学生知道十分钟后要用这个动作去得分，练习的注意力就从“像不像”转向“管不管用”。这解释了技能增量为何主要出现在对抗阶段，也解释了“陌生对手”条件下差距被放大的现象。

这一结论与刘文武等提出的“改革复习环节而非学习环节”的判断可以互相印证[3]。他们的落点在技术教学的内部逻辑，这里的落点在课堂的活动结构，两者指向同一处：改变学生处理技术的处境，比改变技术本身更有效。

5.2　评价的证据化改变了课堂的权力关系

传统武术教学的评价权高度集中，标准内隐于教师的示范之中，学生只能通过模仿去揣度。表现性量表把标准公开，学生可以对照量表互评，教师从唯一的裁判变成规则的解释者。这一变化对学习兴趣的贡献可能被低估。“自主判断”维度的增幅高于总均分，就是一个信号。

需要警惕的是量表的副作用。标准一旦公开，部分学生转向“按点拿分”，只盯容易得分的维度，忽视难以量化的韵味与劲力。把武德设为否决项、把技法分档写细，只是缓解，并非解决。评价的可见性与武术体验的整体性之间存在张力，这个问题只能留给后续研究。

5.3　体质效益的滞后与练习密度的解释边界

18 周内四项体质指标没有出现组间显著差异，这一结果与国外同类研究可以互相参照。Pinto-Escalona 等在多国整群随机对照试验中发现，为期一学年的空手道课程对心肺耐力与平衡能力有改善，对其他体能指标的效应有限[13]；同一批研究者对个体反应差异的分析进一步显示，只有约 17% 的学生在心理社会指标上达到了最小临床重要差异[14]。这意味着武术课程的健康效益可能更多体现在动作控制、身体感知与心理层面，而非通用的体能指标。用体质测试的分数来论证武术教学的价值，本身就选错了尺子。需要说明的是，空手道与武术在技术内容与课堂组织上存在差异，上述研究仅用于判断体能效应显现的时间尺度，不能作为具体干预效果的直接移植依据。

练习密度的效应量（d=2.18）同样需要谨慎解读。密度是教学组织方式的直接产物，本模式的“两人一组、固定区域、角色轮换”本就是以提高密度为目标，用密度来证明模式的整体有效性，存在同义反复的风险。密度能够说明组织效率，不能说明学习质量。之所以仍然报告这一指标，是因为它清楚显示了课堂时间去向的变化，而时间去向恰恰是改革最容易落地、也最容易被忽略的层面。

5.4 研究局限

本研究至少存在四方面局限。其一，单校、两班、非随机分组，样本代表性有限，结论外推需谨慎。其二，18 周的周期不足以观察体质与锻炼习惯的变化，这类指标往往需要一学年以上才能显现。其三，两班由同一位教师任教，教师对新模式的投入热情、霍桑效应与新异效应都难以排除；虽然对照班教师接受了同等时长的培训，但培训内容无法完全对等。评分者虽不知道视频属于哪一班，却知道这是一项比较两种教法的研究，评分上的期望效应难以排除。其四，对抗练习的安全管理高度依赖教师经验，本研究所在学校配有 2 名武术专项教师与完备护具，条件不同的学校直接照搬，风险会增加。这些局限不影响模式结构的合理性，但限定了结论的适用范围。

6 结语

把“学练赛评”理解为同一教学过程的四个截面而非四道工序，是模式能够落地的前提。四者共享同一技术主题，评价结果回流到下一轮内容与难度的设定，形成可循环的结构；一旦按工序切分，一体化就只剩形式。

18 周的准实验表明，该模式显著提升了学生的武术技能水平、学习兴趣与课堂练习密度，效应量处于中到大的区间；对体质健康指标的短期影响不显著。模式的有效性主要体现在会用与愿练，不宜夸大其在体质改善上的作用。

校园武术的内容筛选应当把“能不能用”作为第一标准。凡不能进入对抗的单势，不作为必学内容；每级组合的动作数控制在三个以内。这条标准会筛掉一部分观赏性强的动作，但从“学会一项技能”的课程目标看，这样的取舍是必要的。

推广时需同步建设三项支持：分级比赛规则手册、表现性评价量表与视频样例库、教师对抗教学安全培训。缺少任何一项，模式都容易退回到“讲—练—考”的老路。其中安全培训最容易被省略，也最不应该省略。

参 考 文 献

[1] 赵光圣,戴国斌.我国学校武术教育现实困境与改革路径选择:写在“全国学校体育武术项目联盟”成立之际[J].上海体育学院学报,2014,38(1):84-88.

[2] 柴广新,孙有平,杨建营.我国中小学武术教育改革新思想探析[J].上海体育学院学报,2019,43(4):59-66.

[3] 刘文武,戴国斌.武术教育改革三题:文化·兴趣·掌握[J].北京体育大学学报,2019,42(8):138-147.

[4] 杨建营,王家宏.三种武术教育改革思想辨析[J].武汉体育学院学报,2015,49(8):5-12.

[5] 邱丕相,杨建营.武术套路教学改革的新思路[J].体育学刊,2007,14(7):66-68.

[6] 于素梅.《〈体育与健康〉教学改革指导纲要(试行)》十大政策要点落实策略探析[J].体育学刊,2021,28(5):1-13.

[7] 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.

[8] 翟宗鹏,郭永波.新课标视域下“学、练、赛”一体化教学的主要特征、现实问题及实现路径[J].上海体育大学学报,2024,48(2):34-44.

[9] 董翠香,吕慧敏.中国健康体育课程模式关键要点确立的理论基础和实践依据[J].体育科学,2020,40(6):24-31.

[10] 刘文武.论武术套路技术的“技击性”[J].体育学研究,2024,38(1):63-69,81.

[11] 胡小清,张加林,陈思同,等.新课标背景下体育结构化教学的价值阐释、实然挑战与应然对策[J].上海体育大学学报,2024,48(2):25-33.

[12] 汪晓赞.我国中小学体育学习评价改革的研究[D].上海:华东师范大学,2005.

[13] PINTO-ESCALONA T, GOBBI E, VALENZUELA P L, et al. Effects of a school-based karate

intervention on academic achievement, psychosocial functioning, and physical fitness: a multi-country cluster randomized controlled trial[J]. Journal of Sport and Health Science, 2024, 13(1): 90-98.

[14] PINTO-ESCALONA T, VALENZUELA P L, MARTIN-LOECHES M, et al. Individual responsiveness to a school-based karate intervention: an ancillary analysis of a randomized controlled trial[J]. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 2022, 32(8): 1249-1257.

Copyright © 2026 by author(s) and Global Academic Press Co., Limited.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-Non Commercial-Share Alike 4.0 International License. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

