

身體素養導向教學之**展望與挑戰**

掌慶維 國立臺灣師範大學體育學系助理教授

前言

【故事一】老師謝謝你……

某日，高中體育老師俊明在上課期間，正測驗學生籃球罰球線投籃的準確率（共可投10球），老師發現阿祥只有投進2球，因此決定利用每次上課與下課的一小段時間，特別指導阿祥投籃，希望他能達到投進5球的標準……阿祥在經過老師連續幾次的指導與練習後，終於達到投進5球的標準，因此立刻跳起來大聲說：「老師，非常謝謝你！」正當俊明頓時心中感到一股暖流，覺得自己這一切的付出都是值得之際，阿祥回答道：「我今後終於再也不用投籃球了！」

【故事二】「三溫暖」的體育課

某天，小琳正回憶著她30年前體育課的經驗：「我們國小的體育課就是打躲避球，全班是都可以一起玩，但是因為自己國小時比較瘦弱，所以一定是最常被球打的那個人，打著打著，就被打怕了，只好發展出一些策略，避免一直被打。像是開場時就站離球近一點的地方，立刻被打，比較不痛，且被打一次就好，爾後可以

一直在外場，或是就當個看戲的局外人，反正球賽與我無關。國中時期的體育課，可是海闊天空，沒什麼壓力，也沒特別學什麼內容，可繞操場散步、聊天，或天氣熱，三五好友樹下乘涼……總之，印象不是很深刻。高中時期，怎知會像是夢魘一樣，各個運動項目的技術都要考試，且老師非常堅持考試一定要達到他的及格標準。在前九年體育學習沒有太多基礎的情況下，高中幾乎都只能說是用忍耐和苦撐，熬過每一節課。老實說，那時期的自己，非常痛恨體育。」接著，小琳強調：「現在的我，每天會日行萬步，也順利完成了馬拉松賽。下個目標將是要挑戰鐵人三項。只是，我不會游泳，因為以前都沒學過，但是現在也已完成泳渡日月潭的目標，下一階段將是參加小鐵人來逐步達成目標……其實，體育真的很重要，但我也是到中年後，才漸漸體會出它的重要性和價值！」

這兩段故事雖短小，但卻提供了我們大啟示：學校體育課程究竟要帶給學生何種學習的意義？

當我們強調一定要學會運動的某些技能（如【故事一】的籃球投籃），學生是否就會利用所學，在課餘從事相關的活動？若是，那為何學生最後會說「再也不用投籃」呢？若答案為肯定，為何有許多學生在高中畢業後即認為從此獲得解脫呢？又是在何種情況下，學生才開始在人生的某個階段，重新開始體會到運動、健身、身體活動的重要性和價值，並且身體力行呢（如【故事二】）？

因此，對於學校體育專業人員而言，上述問題所需要思考的是：當學生從國小至高中（6-18歲）的體育課程結束後，應對於體育、運動、身體活動具備哪些態度、價值、能力、知識和概念，才足以面對與適應未來60幾年（19歲至平均壽命80多歲）的生活挑戰？以此反觀，在12年國民教育階段的體育課程中，需要帶給學生何種體育學習

經驗，讓其具備面對生活挑戰的能力？

本文依此脈絡，首先探討身體素養概念的基礎，作為實踐身體素養導向學習經驗的指引。其次，從身體素養的概念基礎與學習經驗，提出身體素養導向教學在實施上的展望與挑戰。最後，為本文提出結語。

身體素養的概念基礎與學習經驗

依據Whitehead（2010）的定義，身體素養（physical literacy）是「具備動機、信心、身體能力、和知識和理解的個人，致力於將有目的之身體活動融入生活型態的整體」，以重視與承擔終身生活中身體活動責任的旅程。實際上，身體素養概念形成的哲學背景，是引導與設計身體素養導向學習經驗的重要基礎。基此，內容先敘述身體素養概念形成的哲學基礎，其次，以Whitehead對身體素養導向學習經驗之設計建議做陳述。

一、身體素養概念的哲學基礎

Whitehead（2010）指出，身體素養概念形成的哲學基礎主要有兩項，一為存在主義（existentialism），另一則是現象學（phenomenology）。能夠瞭解身體素養的哲學基礎，才能從「以身體為主體」而出發，更適當的理解此概念。

（一）存在主義

沙特（Sartre）所提出的是關於「選擇」的哲學觀，他認為人是被拋入世上，沒有辦法選擇出生的地方、貧賤，以及時代，但是每個人對於自己的生活是能有選擇，並且每個人對於這種選擇的後果要能負責（Sartre, 1943）。換言之，沙特認為人的「存在（être）」，並非事先安排好，或事先決定好的道路，而是無論行動結果的好壞，每個人都能有使用各種方式，對當下情境做出選擇行動的可能性，且個人要為其選擇負完全的責任。

然而，個體是生活在社會當中，而個人的意識需要受到認同才

得以存在。因此，當人做出選擇的同時，除了要為自己負責之外，也必須為其他人的選擇負責。過程中，連帶會引發「憂慮」的問題，例如自己的選擇是好或壞？或自己夠不夠資格做出這樣的選擇等。所以，人的命運雖是有選擇地掌握在自己手上，但並非是「只要我喜歡，有什麼不可以」的選擇，而是要「能為他人負責」的選擇。如果這種選擇所產生的行動後果，會降低或限縮整體人類的生活品質，則在道德判斷上即是種錯誤。

舉例而言，若自己選擇從事健身運動，則也要堅持其他人從事健身運動；或是，自己也可以選擇不必從事運動，並且也堅持他人不要從事運動。不過，當我做出不要從事運動的選擇時，卻已限縮人類整體的生活品質。選擇所伴隨而來的憂慮問題，則必須靠持續的「超越（*dépassement*）」解決，亦即個人對於生活中的未來計畫，必須以超越的方式建構和開創，讓個人下一刻或明日的生活品質能以更好的方

式超越此刻。因此，個人的這條旅程，既非可事先預見，亦非可事先界定，而是在旅途上，採取反思與行動計畫而加以超越，個人能在社會上活得更好，活出人生的意義與價值，這才是屬於真正的存在。

依此，Whitehead和Murdoch（2006）將身體素養視為終身的旅程，將身體素養分成嬰兒期（出生至4歲）、兒童期（5-11歲）、青少年期（11-18歲）、青年期（18-30歲）、成年期（30-65歲）、老年期（65歲以上）六個階段，且此旅程並非是固定的進程，每個人會因為選擇不同，而有不同的身體素養旅程，並且重視個人對於在生活中從事身體活動之責任（Whitehead, 2013）。Taplin（2013）指出學童階段為身體素養培養的關鍵期，因而如何鼓勵學習者在旅程中向前邁進，以拓展並豐富其人生的視野和選擇，此為體育課程與教學規劃時要思考的重點（Whitehead, 2010）。

（二）現象學

胡塞爾（Husserl）關於「意識」的概念，以及海德格（Heidegger）的此在（Dasein）概念，皆為沙特的存在主義提供重要養分。梅洛龐蒂（Merleau Ponty, 1945）更批判過去將身體感覺（刺激與反應的連結）直接解釋為被動形成經驗的觀點，而主張身體是以「主動知覺」的方式整體看待經驗。因此，行動與認知並非是主體（心）支配客體（身體）的工具傾向，認知與行動反而有相互派生上的關係。這對於身體素養在概念形成的意義上，是具有重要的啟示。主要的差異在於如何看待身體的方式。我們可以將身體當作是第三人稱（它）的客體，接受環境或外在的刺激與操弄，亦可從知覺現象學的觀點出發，將身體當作第一人稱（我）的主體，藉由身體主動知覺並與環境互動，形成體現的知識（*embodied knowledge*）。

以西式划船（*rowing*）的划槳為例，由於每一槳的拉槳力量與划

行距離將影響船速，因此身體的使用效率將會對船速有所影響。單就手臂的使用而言，若以外在動作觀察，我們可以看到划槳者以手臂肩關節、手肘與手腕進行重複性的划槳動作；但若以划槳者主體的觀點，划槳者手臂力量的啟動點是以鎖骨啟動而非肩關節，以獲取更長的力距和力量，這兩種不同的視角，對於做動作的方式與意義即形成划槳中不同的身體使用知識。因此，身體素養導向所重視的方式，是主體的主動性，重視由學習者在情境下體驗所形成的體現知識與概念。

二、身體素養的學習經驗

依據上述的哲學基礎，Whitehead與Almond（2017）指出身體素養所鼓勵的體育課學習經驗包含下列六點。

（一）提供鼓勵愉悅且能促進學習者參與動機的經驗

具有熱忱並鼓勵所有學習者、體育課「有目的」且「有變化」，與每位學習者使用“Can do”的正

向取向，確認每位學習者的工作任務、提供適當的讚美，對每位學習者選擇與使用最合適的回饋，運用組織、明確的段落、差異化方式給予學生足夠的時間練習。

（二）提供對學習者自信心與自我成長有正向影響的經驗

須確認每位學習者皆為獨特的個體，以確保每一人皆受到重視並且隨時都能參與其中；須提供合適的挑戰而能體驗成功、須具有樂觀與高標但卻是可達成的標準，以及須認可學習者的努力、進步與成就，並能予以獎勵、自比式評量（*ipsative assessment*）策略，確保彼此相互尊重、鼓勵與支持。

（三）在各種身體活動中，使用有效的動作型態，讓學習者體驗進步與成功

提供學習者使用各種動作型態從事體育課或體育活動，使其於活動中達到個人動作目標，並能一同從事團隊運動，給予充足的時間讓學習者能有進步，並運用精熟取向的教學方式，協助學習者發展特定

的動作形式，使用形成性評量提供學生回饋。

（四）在學習者參與身體活動過程中，賦予做決定的機會和能力

鼓勵學習者問問題並共同討論，呈現開放性的工作與問題解決情境，使學習者思考、自我評估並為自己的學習負責，讓學習者選擇工作任務與挑戰，能一同參與體育課的規劃與單元計畫、反思體育課的學習結果並尊重其觀點。

（五）提供讓學習者能體會終身身體活動對健康與福祉的價值

體育課要能讓人體驗身體活動對健康的益處，鼓勵學習者反省及討論健身運動對身體功能的效果，鼓勵學習者能對動態生活型態的益處做辯論，並能傾聽與適當的回應其觀點和經驗。

（六）鼓勵學習者能主動積極參與身體活動

須確保每位學習者在參與身體活動中能有正向、成功的經驗，以及獎勵機會，讓學習者參與動態的

動作挑戰，反思其身體活動經驗，並討論在生活中可維持、參與身體活動的各種方式。

因此，從身體素養導向的學習經驗設計方式，在身體素養概念的哲學引導下，足見其為何如此重視身體主體性、主動性、選擇性、反思性、成就感、自信心、態度、價值、知識與理解，目的是培養學生在學期間，儲備未來規劃與建立終身動態生活習慣旅程的國民身體素養。此外，即使是菁英運動員，亦需具備身體素養，與自己對話，以建立個人的終身旅程。

身體素養導向教學之展望與挑戰

根據【故事一】，阿祥會有「從此再也不用投籃」的想法，是否是因為我們將「『運動技能』是『運動習慣』的基礎」這個假定，一體適用於所有的學習者？對於喜好運動的學生而言，這個假定或許可以成立，然而，對於沒有運動習慣、對運動或身體活動並不感興趣的學生，可能無法在「技能導向」

的體育課中體會其價值及其對生活的意義。這就可能造成負面的體育課經驗：缺乏成就感、自信心不足、沒有建立足夠的能力與知識……種種，使阿祥面對體育課偏向消極或是逃避的態度，就算在教師的協助下獲得投籃成功的經驗，也只是配合體育老師的要求，而非是他自己的選擇與決定。

在【故事二】的狀況，小琳從國小到高中從未打好身體活動基礎，甚至是用苦撐熬過「痛恨的體育課」，可以說在人生的前半段，她是體育、運動和身體活動的「局外人」。然而，在人生的中年階段，她開始決定選擇以運動超越，將運動與身體活動融入每天的生活作息，提升生活品質，更漸漸體會出體育、運動、身體活動對人生的意義和價值，進而成為每日身體活動的倡議者。從小琳的身體素養旅程，可看出她在生命旅途上，採取反思與行動計畫，願意主動選擇以動態的生活型態提升其生活品質，秉持著終身學習的概念設定目標，

持續學習游泳與自行車，以實現其鐵人三項的目標和願望。

上述兩個例子，結合身體素養的哲學基礎與學習經驗，提供我們從身體素養的角度反思體育課程的重點與教學方式應如何實施。然而，伴隨著選擇而來的即是關於現實的憂慮與對於未來不確定性的不安。基於此，下列內容將討論關於身體素養導向教學的展望與挑戰。

一、身體素養導向教學並非只是一種技術

在介紹關於「身體素養」與「身體素養導向教學」的概念時，教師們常提及：「身體素養導向的教學不就是我們現在正在做的事情嗎？」、「說要幫助學生建立動態生活與運動習慣，讓學生可以應用在日後生活中，這我們現在都在做，為什麼又要提新的概念來打亂節奏？」、「究竟身體素養導向教學的教法，到底跟我們目前所實施的體育教學有何不同？」等關鍵問題。因為教師們所關注的焦點是教學策略，且通常會運用自身的教學

經驗（先備經驗與前理解）來理解身體素養的概念，使得在對身體素養的概念詮釋上，會依其視域而理解身體素養的相關概念。

由於身體素養的教學實踐策略是建立在其哲學基礎之上，因此並非只是一種「教學技術」或「教學法」的問題，而是一種挑戰，挑戰我們「重新看待身體」的方式，如何從我「有（avoir）」身體到我「是（être）」身體的觀點轉移。

此挑戰是關於一種知識如何以身體行動配連認知而主動建構的方式，透過體驗的學習方式，體驗體育學習的意義與價值。此挑戰是關於體驗的觀點，需從身體被動的單純經驗，過渡到以主動知覺方式並對經驗進行反思。這個挑戰是關於體育課程與教學在本體論、知識論、與方法論上觀點的轉換（掌慶維，2006，頁37）。

二、現有的多元活動體育課程設計架構，無法滿足身體素養導向教學的需求

多元活動體育課程設計

（multi-activities based）基本上是以2-6節課教授一項運動技能，並在一至三週後換場地、換項目的方式進行授課。例如，先上2節課的籃球運球，接著上2節課的排球低手發球，接著上2節課的田徑接力，最後再上2節課的桌球發球。此種課程設計的好處在於場地能輪流使用，在短時間內更換不同的運動項目教材，能讓學生在多元化的體育課程中，儘量接觸與「體驗」不同的運動項目（但多為被動方式的經驗），讓學生從中發現自己的興趣，在課後可選擇自己喜歡的運動項目而加以從事。

然而，經由故事案例與身體素養的概念討論，可發現此種設計加上運動技能的傳授，不一定能讓學生了解體育課的意義與價值。身體素養導向的教學，很明顯地需要「充足的時間」，才能讓學生進步、鼓勵學生提問並共同討論、呈現開放性的工作與問題解決情境，使學生思考、自我評估並為自己的學習負責、讓學生反思體育課的學

習結果、鼓勵學生能對動態生活型態的益處做辯論等。依據現有的多元活動體育課程設計架構，將會使得身體素養導向教學在實施上受到極大的限制。

三、既有教學單元的結構框架，無法整合發揮身體素養導向教學的優勢

在素養導向的教學中，著重整合技能、知識與情意，並重視情境化與脈絡化的學習。因此，在國小體育教學模組的學習情境中，行動與知識間的配連，是探究學習與反思實踐的主要關鍵（掌慶維，2017）。既有「準備活動、主要活動、綜合（統整）活動」之體育教學單元結構框架，有利於單一技能的學習，但卻無法整合發揮身體素養導向教學的優勢。因此，這個挑戰主要是在教與學的活動中，需設計符合素養導向學習的情境脈絡，以均衡發展彼此相互關連的態度價值、知識與理解、思考與判斷、以及身體和技能層面（許義雄，2017，頁150）。這意指學習者不

將概念知識或技能直接應用在學習情境，而是依據先備的經驗為基礎，在學習情境中以身體行動方式探究，發展體育課中操作／理解間的配連關係，從中發展脈絡化的行動知識。

因此，另類國小體育教學模組的球類教學單元結構框架PLAY，則提供了另類選擇。內容發展特色主要結合遊戲比賽特質，先讓學習者體驗愉悅感受，引發學習動機，此意指每節課的架構為「遊戲比賽（Play games），小組討論戰術焦點（Learning focus），返回比賽評估（Assessing），反思分享（Yes, we got it!）」。在此架構的教學活動中，學習者運用系統思考來解決遊戲比賽的問題（自主行動），並以符號（如戰術圖等）進行小組討論的溝通表達（溝通互動），在遊戲比賽與小組討論的過程中發展人際關係與團隊合作（社會參與），並在返回遊戲比賽與經驗分享中，學習檢視其規劃執行與創新應變、以

及身心素質與自我精進的核心素養能力。就表現性的內容而言，動作的探索（exploration）、體驗（experience）、組合創作（creation）、表演與欣賞（performance and appreciation），即可形成EX²CPA的表現性單元結構，提供另類可能。因此，有需要針對身體素養導向教學，發展較為合適的另類體育教學單元結構。

四、現有評量方式著重於針對學習結果的評量

身體素養導向的學習經驗，視每位學習者為獨特的個體，進而認可每個人的努力、進步與成就，並能予以獎勵，運用自比式評量的策略，以確保大家相互尊重、鼓勵與支持。因此，身體素養重視的是學習者能評估自己在個人旅程上關於身體活動的學習進展與成功經驗，以自我挑戰、評估、反思、計畫與超越為主要訴求，而非建立在與他人比較的競爭基礎，以打敗他人為主要目的。現有多元活動體育課程

設計架構下，授課內容偏向單一技能的學習，因此在評量上偏重於對學習的結果評量（assessment of learning）。

實際上，目前評量的方式已從心理計量取向，轉向為更注重脈絡的評量，以致於延伸到更注重學習主體的個人化評量，亦即「學習過程即評量（assessment as learning）」應為金字塔的底層，「為學習的評量（assessment for learning）」為中層，「對學習結果的評量」才是金字塔最上層的結果（江文慈，2007）。以此觀之，目前體育教學的評量，則是將「對技能學習結果的評量」作為金字塔底層的最大基底，反觀針對學習者主體的「學習即評量」與「為學習的評量」的形成性評量與個人化評量則甚少實施。

參照身體素養導向教學，主要著重個人化評量（如採自比式評量策略），不以常模參照比較，而是仔細檢視學生的成就和需改進之處、興趣、發展機會，以及進步情

形，對學生個別所學和能做的情況做整體評估。惟個人化評量系統必須能適用於教學脈絡與學生，主要困難與挑戰在於用不一樣的工作和標準進行評量時，其中的變動性與不一致性，亦使得個人化評量在實施上有所困難（江文慈，2007）。現實層面而言，如何以個人化評量作為學校體育課程學習成就的分數轉換，即為一大挑戰。

五、體育教師專業發展需與素養導向連結

身體素養導向的教學中，非常重視學生的成功經驗，因而需要教師重視學習者的個別差異，實施差異化教學。這顯示在體育教師專業發展中，職前體育教師、體育教師甄試方式與在職體育教師的專業發展應能有一致的方向，才得以協助學生擁有成功的經驗、建立自信心、以及知識與理解。

六、需建立協作式的伙伴關係與跨課程的經驗

身體素養的培養，並非只在學校體育課發生，在課後運動社

團、社區運動、運動俱樂部中，亦會從事運動、身體活動的學習。因此，關於在不同場域的運動與身體活動經驗，應可建立伙伴關係與跨課程的生活經驗。事實上，目前國內有些足球俱樂部在亞洲足球聯盟（Asian Football Confederation, AFC）的教練培訓制度下，其足球訓練方式已朝向運用情境培養選手成為「有智慧、懂得思考、會做決定」的球員，朝向以素養導向的精神進行足球選手之培訓。因此，若以學習者的角度思考，當她／他在課後的足球訓練中，所體驗到的足球學習經驗（較多讓選手思考、判斷與做決定），與學校體育課所上的足球經驗（較多教師的控制或未能體驗學習的意義）產生落差，有可能對體育課產生失望或無法投入。所以，如何運用協作式的伙伴與跨課程的經驗，共同協助建立學生的身體素養，亦為未來的挑戰。

結語

本文藉由二則小故事，導入身體素養對於體育課程導向的意義。其次，藉由形成身體素養哲學概念的探討，指引應如何提供身體素養導向的學習經驗。依此，提出身體素養導向教學在實施上的展望與挑戰，包括（一）身體素養導向教學並非只是一種技術；（二）現有的多元活動體育課程設計架構，無法滿足身體素養導向教學的需求；（三）既有教學單元的結構框架，無法整合發揮身體素養導向教學的優勢；（四）現有評量方式著重於針對學習結果的評量；（五）體育教師專業發展需與素養導向連結；（六）需建立協作式的伙伴關係與跨課程的經驗。

雖然，目前在眼前呈現許多身體素養導向教學的挑戰，但若循著存在主義的思考，伴隨選擇而來的憂慮問題，必須以持續超越的方式建構和開創。因此，身體素養的概念，為學校體育課程導航，使得學習者在個人的生活旅程中，能主

動建立動態生活的習慣，更能倡議運動與身體活動的益處，鼓勵他人一起從事運動與身體活動，除了能提高個人的生活品質之外，更有益於人類整體的生活與發展，這正是十二年國教自發、互動、共好的最佳寫照。

參考文獻

- 江文慈（2007）。超越測量——評量典範轉移的探索與啟示。《教育實踐與研究》，20（1），173-200。
- 許義雄（2017）。《現代體育學原理（上冊）：基本概念》。新北市：揚智文化。
- 掌慶維（2006）。《國小五年級建構取向籃球遊戲學習之研究》（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J. P. (1943). *L' être et le néant*. Paris: Gallimard.

- Taplin, L. (2013). Physical literacy as a journey. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 57-63.
- Whitehead, M. E (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse*. New York, NY: Routledge.
- Whitehead, M. E. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 29-34.
- Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). *Physical literacy and physical education: Conceptual mapping*. Retrieved from <http://www.physical-literacy.org.uk/conceptualmapping2006-abstract.php>
- Whitehead, M.; & Almond, L. (2017). Creating learning experiences to foster physical literacy. In *2017 International Symposium on Physical Literacy Education Proceeding* (pp. 62-71). Taipei City, National Taiwan Normal University.