

素養導向體育教學之理論基礎

掌慶維 國立臺灣師範大學體育學系助理教授

前言

素養是十二年國民基本教育課程的發展概念，意指學生在國民教育階段學習所獲得整合的知識、能力與態度，藉此能夠面對個人與社會生活的需求，其中自主行動、溝通互動、社會參與為核心素養，以培養終身學習者為主要目標（蔡清田，2014），教育部於2018年6月公布十二年國教健康與體育領域課程綱要（以下簡稱十二年國教健體領綱），為當前體育教師所高度關注的重要議題。

雖然，十二年國教健體領綱內涵是依據核心素養進行發展，然而，Whitehead（2010）所提倡「身體素養」（physical literacy）概念，是另一股對如何實踐素養導向體育課程與教學的重要影響，不過身體素養的用詞和概念，並未呈現在領綱內容中。主因是在發展健體領綱期間，世界主要國家之體育課程已開始重視身體素養的目標與概念（詹恩華、闕月清、掌慶維，2017），惟關於此概念如何與核心素養進行架接的課題仍在進行探索（掌慶維，2017）。國立臺灣師範大學體育研究與發展中心於2017年起，執行教育部《中等以下學校體育課程與教學計畫》，舉辦素養導向體育課程與教學國際論壇，運用身體素養概念發展素養導向體育教學與評量。

素養導向教育（*competency-based education*）的英文用詞，雖看似與九年一貫課程的能力本位教育相似，然而*competency*概念受歐陸終身學習、情境學習與行動學習的概念所影響，與原有能力本位在概念內涵上有所不同，因而將*competency*從原先「能力」的翻譯改變為「素養」，顯示在教育思潮的理論根基有重要改變（吳璧純與詹志禹，2018），因此素養導向教學的挑戰需要教師能在教材教法概念的關係做轉換，亦即從「內容論」轉向「關係論」，以便於設計能整合運用「技能、知識、情意」的學習情境活動，引導學生探究與活用體育課所學（掌慶維，2018）。

*Physical Literacy*意指「個人能整合運用動機、信心、身體能力、知識與理解，以致力於將有目的之身體活動融入生活中」，並能重視與承擔個人身體活動責任的終身旅程（Whitehead，2010），該詞在臺灣譯為「身體素養」，在日本有譯為「身体的リテラシー」（梅澤秋久，2016），或以片假名譯為「フィジカル リテラシー」（Saotome & Culos-Reed, 2018），在中國大陸是使用「體育素養」（陳思同、劉陽、唐炎、陳昂，2017）為對應概念。

在臺灣使用身體素養做概念標記，主要是基於歐陸身體文化（*Körperkultur*）的觀點，因身體除經歷個人出生到老死的人生歷程，亦為個人與社會的連結點，因此人的每一個行動都牽涉「身體性的」（*leibhaftig*）（Horn, 2017），同時也牽涉到個體主觀經驗表達與社會論述和符號系統的中介點，使社會與文化的技術（*des techniques sociales et culturelles*）得以「建構」身體的可能性。以Merleau-Ponty

的知覺現象學觀點而言，身體不僅僅是一個物體，更是經驗的永久條件，身體是一個在世存在，身體知覺是一個同時「觸摸與被觸摸」的身體（*touchant-touché*），也是一種同時「看與被看」的身體（*voyant-vu*）（Marzano, 2013），因此知覺不僅以身體的方式受限於周遭世界，同時也對周遭環境的扮演做出貢獻，身體是同時關係著生理、心理、社會和文化互動的整合體（掌慶維，2006）。而體育（*physical education*）所指涉的對象是屬於教育一環的身體教育，隨著臺灣社會發展的狀況，體育用語標記為能使指涉對象得以明確以便於溝通，運動用語一詞逐漸成為與體育平行的概念，或甚至有反過來成為體育上位概念之趨勢（湯志傑，2009）。有鑑於Whitehead（2010）採用Merleau-Ponty的知覺現象學為哲學基礎，其理論觀點是以身體知覺為在世存在的連結基礎，這使得身心一元論的假定得以成立，因此在身體文化的觀點下，身體並非僅是一個生物學的概念，反而是生理、心理、社會互動的整合。

體育一詞的基底詞為教育，限定詞為身體，因此若從新的觀點看待「身體」這個限定詞，從「我有身體」到「我是身體」的觀點轉換，則可連帶「限定引導」其基底的教育實踐方式，引導學習者從第一人稱的觀點知覺身體，並同時向世界開放與進行對話，藉由計畫與反思而達到終身學習的目標。學習共同體的倡導者佐藤学（2015）認為，「21世紀型的體育學習」需要從「新的身體文化」出發，「新身體文化是源自於自己內心與他人的關係中而產生學習，這一種由身體內在與他者的關係所建構的新實在（真實*reality*）」，將透過參與而開啟身體的新世界，從

中享受學習…學習享受體育學習的快樂，在身體文化與運動文化的學習引導下豐富生活與促進幸福感的可能…」（佐藤学，2015，232頁）。因此，以身體素養作為Physical Literacy的概念標記是基於「身體文化」的，並非生理學的觀點。

「素養導向」是指由「核心素養」與「學科素養」兩種素養所構成的一種課程與教學導向（楊俊鴻，2018），因此素養導向的實踐途徑可採用（一）十二年國教「核心素養」與Whitehead（2010）「身體素養」架構而成，或（二）十二年國教「核心素養」與「體育（學科）素養」（整合體育學科所應具備的素養並考量Whitehead的身體素養後所形成）。若是採取途徑（一），主要挑戰在於體育課程安排與教學實踐和評量方式，需能符合Whitehead（2010）一元論的哲學基礎，並且能與其他學習領域能夠整合架接；若採行途徑（二），則目前關於「體育（學科）素養」的課題，卻仍有待進一步建立。

素養導向體育課程與教學之理論基礎

體育教師處於體育課程轉化與教學實踐的第一線，因此教師關於素養導向體育課程與教學之概念理解，將影響素養導向教學落實的情形。由於「體育（學科）素養」尚未發展成熟之際，本文目前採取「核心素養」與「身體素養」兩種類型素養所形成的素養導向，關注於實踐素養導向體育教學之理論基礎，以做為實踐素養導向體育教學之指引與參考，分述如下四點：

一、體現觀點

十二年國教核心素養強調實踐力行與反思辯證，藉以使學生能整合所學而並在生活情境中活用，同時更可透過行動實踐方式與結果之參照，對所知所行進行外顯化的思考（蔡清田，2014），因此行動導向的素養教育與「體現」（**embodiment**）概念具有緊密的關係，亦即由學習者主動建構體現的經驗（**embodied experience**），在教學實踐上是重視做中學、實踐、探索、體驗等，學習歷程重視身體直接與環境互動，而它的內在學習歷程/結果則是生理狀態與心理狀態（如動機、情感、價值與默會致知（**implicit knowing**）的變化（吳璧純與詹志禹，2018）。

Whitehead主張的身體素養概念是依據**embodied**（體現的，亦稱為具身化的）的觀點而建立概念基礎。體現觀點（**embodied**）認為認知是一項由「身體與在環境中的身體情境」所結構的活動，感覺過程（知覺）與動作過程（行動）是彼此一起演進，相依相存，相互提供，以做為概念系統的依據，因此行動與認知間有相互派生上的關係，而非心支配身的身/心二元方式（掌慶維，2006）。體現的互動經驗使得人能對環境賦予意義，這種透過體現化與世界的互動，使得Whitehead將身體素養定義為對環境的「閱讀」（**reading**），關於所選擇動作回應的適當性，將會依據對情境的知覺，引導出新的精緻化動作型式而定（Whitehead, 2010）。

可見，素養導向體育教學，就體現觀點而言，強調身體直接與環境互動，透過知覺與行動的配連方式，應可多運用實際操作、探索、體驗（含反思）等學習活動進行。

二、情境觀點

情境認知觀點主張知識與產生知識的環境或活動無法分離，知識是人在環境與活動互動下的產物（Bredo, 1994），因此素養是指在外情境的觸動之下，連帶影響個體內部情境之社會心智運作機制，更是引發出認知、技能和態度等行動的先決條件（蔡清田，2011），因此素養需能因應社會的複雜生活情境，在學習上必須將知識、技能、態度與「生活情境」緊密結合，並使學習有所意義（蔡清田，2014）。此外，脈絡主義（contextualism）觀點對於素養的培養提供重要基礎，使得素養學習須經過脈絡化（contextualize）與去脈絡化（de-contextualize）的過程，並透過反思的歷程而最後能達成抽象化與通則化（吳璧純與詹志禹，2018）。

Whitehead（2010）主張，個體與世界互動的能力是身為人的重要基礎，且這種能力更是身體素養價值的核心，因此個體需要在多樣的環境（情境）互動下，累積動作經驗的彙編，建立動作與情境連結的相關經驗，透過對於環境知覺所進行的閱讀，活用既有合適的動作經驗，或是在需要時創發新的動作反應做回應，使個體將會從與世界多樣情境的互動中，不斷的修正與精緻化其動作彙編。因此，從體驗活動中所掌握的知識或行動原則，是與該知識或行動原則顯現時所顯露的有關情境特徵而能被加以記憶（掌慶維，2006）。

因此，就情境觀點而言，素養導向的體育課程與教學應視為一種意義建構的學習活動，在體育課中提供給學生問題解決的學習情境，在活動中進行詮釋、試驗、體驗與反思，使得意義因學生意圖、發言的聲音

和情境，將會受到修改、確定、或是更為豐富的情況，從中建立概念、原則或活用概念與原則的適合情境。

三、共創觀點

就長期發展而言，素養學習是須經過外在與內在的互動，亦即先經過與師生和同儕他人互動，藉由實做與環境互動，或透過閱讀和欣賞而能與文化互動，並於內心進行推理、組織、或抽象化等互動歷程（吳璧純與詹志禹，2018），因在教學設計上要能將學習內容與探究歷程相結合（蔡清田，2014）。

Whitehead（2010）指出，身體素養是人人皆可運用既有的天賦，與所處的環境互動而加以實現，而動機通常是由他人認可與讚賞的形式所產生，藉由提供成功機會的目標建立自信心、培養參與的興趣，將可用以驅動身體潛能的開發，並使個體逐漸朝向於自我激勵的內在動機導向，因此個體透過體現的方式與人和環境的正向互動經驗，將能使個體願意參與身體活動，發展與維持良好身體素養的生活方式。

「體育中的對話學習」（体育における 話の学び）是在運動的場域情境中，由學習者為中心與自己身體對話（身體技法形成）、與同儕對話（高品質的課題探究）、與教材對話（運動參與中的樂趣、運動文化的價值），藉由情境、內容、以及課題做為體育對話學習的結構（岡野昇，2015）。

可見，素養導向的共創觀點在於，教學上設計互動共創的正向環境，運用師生/同儕互動、實際操作與環境互動、教材情境與文化互動，進而透過反思辯證方式與自己對話而逐漸形成深入的學習。

四、整合觀點

十二年國教核心素養將知識、能力（含技能）、態度做整合，強調素養需能以整合的方式活用而能支持新的學習或解決問題，以有意義的學習而促進理解（蔡清田，2014），在教學設計的實踐方式上透過覺察及省思，將知識、行動及態度串連為三位一體（吳璧純與詹志禹，2018），在學習重點的學習表現向度中，可分為認知、情意、技能、行為四個向度，就素養發展情形的評量而言，則建議在大單元結束時使用整合知識、能力（含技能）、態度的情境進行評量，提供學生活用所學的機會。

動機、自信、能力、和知識與理解為身體素養的四個支柱（Whitehead, 2010），但在部份的總和不一定等於整體的一元論假定下，身體素養的發展並非以「堆疊」（additional）的方式進行，反倒是需要以系統論思考，意指在身體素養的系統下包含四個彼此相互關連的要素（次系統），由於次系統間的四個要素彼此相互作用，相互依存，缺一不可，因而無法切割為一個單獨的次系統要素來看，它注重的是四個要素彼此間的「互動關係」，以及在如何交互作用下促進身體素養系統的整體發展。在此思考脈絡下，身體素養的評量傾向於採用自我評比式，運用身體旅程的圖示或是自我敘說方式，勾勒出個體在興趣、自信、能力、和知識與理解四個次系統要素間的相互影響，意義如何在身體要素的旅程中被建立、修改、重建、以及發展，以邁向終身的身體活動參與者為目標。

綜合上述，素養導向教學的整合觀點，主要強調運用學習情境或覺

察省思，以整合式（**holistic**）的觀點發展能整合能力、認知和態度在同一個系統下運作的學習活動，創造主動學習的機會，使學習者在探究（好奇心和學習慾望）、習得（動作能力、運動技能）、活用（概念知識、原理原則、思考決定、技戰術）三者間，透過學習情境而串連「認知面向（知識與理解）、能力面向（能力與技能）、情意（動機與信心）」，使之產生彼此相互作用而產生關連的動態關係，以整合的方式發展素養。

結語

十二年國教素養導向體育課程與教學之落實，將建立在教師對體育素養導向課程與教學所蘊含理論基礎概念之理解。本文針對素養的概念進行釐清，其次從身體文化角度，提出身體素養做為**Physical Literacy**在概念上對應之理由。再者，素養導向可由核心素養與身體素養或核心素養與體育（學科）素養所構成，礙於目前體育（學科）素養仍需尋求共識，本文主要依據核心素養與身體素養做理論觀點的對照，從中推導出體現觀點、情境觀點、共創觀點、整合觀點等四種相互依存的素養導向體育課程與教學的理論基礎，在模仿與想像之間，期能為教師於設計素養導向課程與教學時提供指引方向，為培養終身學習與終身參與身體活動的實踐者一同探索和努力。最後，如果要問素養導向體育課程與教學理論基礎所帶來最重要的啟示為何，我的回答是：「一切是為了我們孩子們的幸福未來！」。

引用文獻

- 早以女、Culos-Reed, N. (2018)。アスリート育成と 校体育におけるフィジカル リテラシーの役割と重要性—カナダの事例と日本での 用可能性。スポーツ産業 研究, 28 (2), 141-148。檢索於2018年10月10日
https://www.jstage.jst.go.jp/article/sposun/28/2/28_2_141/_pdf/-char/en
- 吳壁純、詹志禹 (2018)。從能力本位到素養導向教育的演進發展及反思。教育研究與發展期刊, 14 (2), 35-6。
- 梅澤秋久。(2016)。体育における「学び合い」の理論と實踐。東京都：大修館書店。
- 陳思同、劉陽、唐炎、陳昂 (2017)。對我國體育素養概念的理解—基於對 Physical Literacy 的解讀。體育科學, 6, 41-51。檢索於2018年10月10日
<http://www.cisszgyt.cn:85/v2/article.do?op=download&id=2357>
- 掌慶維 (2006)。國小五年級建構取向籃球遊戲學習之探討 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 掌慶維 (2017)。身體素養導向教學之展望與挑戰。學校體育, 162 (5), 31-43。
- 掌慶維 (2018)。體育教師專業學習社群—推動素養導向體育教學的核心關鍵 (上)。學校體育, 165 (4), 81-91。

- 湯志傑（2009）。體育與運動之間：從迥異於西方「國家／市民社會」二分傳統的
發展軌跡談運動在台灣的現況。《思與言》，47（1），1-126。
- 楊俊鴻（2018）。《素養導向課程與教學：理論與實踐》。臺北市：高等教育出版社。
- 詹恩華、闕月清、掌慶維（2017）。素養導向體育課程評析：以英國、加拿大、美國、澳洲為例。《大專體育》，143，1-13。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的核心素養之功能。《教育科學期刊》，10（1），203-2178。
- 蔡清田（2014）。《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。臺北市：高等教育出版社。
- Bredo, E. (1994). Reconstructing educational psychology. *Educational Psychologist*, 29(1), 23-45.
- Horn, A. (2007). *Körperkultur*. Schorndorf: Hofmann-Verlag GmbH & Co.
- Marzano, M. (2013). *Philosophie du corps*. Paris: Press Universitaires de France.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*. New York, NY: Routledge.