

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]

掌慶維 國立臺灣師範大學體育學系

前言

十二年國民基本教育課程在自發、互動、共好的理念引導下，以學習者為主體的理念培養核心素養，使其成為終身的學習者。十二年國教健康與體育領域課程綱要已於2018年6月中正式公布，有鑑於教師是課程轉化與教學實踐的主角，如何落實健體領域新課綱，成為現今學校體育教師的重大挑戰，教師專業發展（teachers professional development, TPD）將是最主要的關鍵。

教師為學校課程轉化與教學實踐的核心，因此教師專業發展情形對於學校教學品質扮演關鍵影響的角色。經濟暨合作發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）於2000年起，針對國際學生學習成就進行國際學生能力評量（Programme for International Student Assessment, PISA），探討教育政策與學生學習成就關係之外，亦於2008年開始關注教師教學面向，實施「教學與學習國際調查」（Teaching and Learning International Survey,

TALIS），以瞭解中小學教師的專業發展情形在工作時所面臨的挑戰（OECD, 2014）。

2008年首次參與OECD的 TALIS國際調查之國家共計有24國，2013年第二次調查，參與的國家已增加為34國，2018年預計將有48國參與，而臺灣亦於2018年4月首次參與TALIS調查，結果預計將於2019年5月公布。透過TALIS的調查，期能針對教師專業發展情形之國際比較探討，進而提升學校教育品質之可能。

依據2013年TALIS的國際調查的主要結果顯示：（一）高品質的教師專業發展整體上與教師的教學實踐（teaching practices）有連動關係：專業發展機會與情形越高的教師，在教學時會使用較多樣的教學方法。（二）聚焦課程（curriculum-focused）的教師專業發展與教師的班級實務有非常強的關連性：聚焦課程的教師專業發展關係到學習內容該「如何教」與如何組織的議題，相較於聚焦教學（pedagogy-focused）的專業發展重視教學策略面，聚焦課程的專業發展在課程內容與教學實踐知識間取得平衡，使得教師課程的計畫、發展、評鑑能在整體課程架構下有緊密的連結，促使班級教學產生正向的改變。（三）教師專業發展的協作（collaboration）越強，其班級教學實踐表現會越好：鼓勵教師分享與支持協作式學習活動的教師專業發展，可增加教師使用多元教學策略的機會（Barrera-Pedemonte, 2016）。

十二年國教健體領綱重視素養導向教學，期待教師能提供整合知識、技能與態度的學習，營造情境化和脈絡化的學習，鼓勵學生從真實情境中思考問題，重視從問題情境中進行經驗

統整與發展策略，進而將所學能在生活中學以致用，身體力行實踐（蔡清田，2011）。新課綱期待體育教師從事素養導向教學，惟素養導向教學與現行學校體育課程和體育教學實踐的方式有所差距，有許多挑戰需要克服（掌慶維，2017）。面對社會與革新的需求，對體育教師的專業角色產生新的期待，在職體育教師應以更新的體育教師專業加以回應。由前述背景描述可知，教師專業發展將影響教師的教學實踐，教師在專業發展上的協作越強，其班級教學實踐表現會越好。顯見，體育教師今後將需要以協作式的學習活動積極從事專業發展，以此因應社會變遷、新課綱期待、及學生需求。

有別於傳統科層由上而下的專業發展方式，教師最佳的學習來源來自於教師同僚，最好的專業發展課題即是教師教學上所遇到的問題，教學改進的動力更可由學生的學習回饋產生（黃嘉麗，2013），使得「學習社群」（learning community）可成為教師專業發展的一種有效方式（Tannehill, 2011），教師在一個以教學實踐為本，以學生學習需求為起點，鼓勵反思對話（reflective dialogue）與協作（collaboration）的社會環境下進行學習，這使得教師專業發展能更為有效（Chapman, Ramondt, Smiley, 2005）。

綜合上述背景，本文先闡述十二年國教素養導向體育教學革新的重點，其次再描述體育教師專業學習社群的基礎與有效運作要點，最後提出本文結語。

一、素養導向體育教學革新的重點

素養導向教學為十二年國教健體領綱之主軸，然而有些位處第一線的體育教師，卻對素養導向教學有所觀望和持保留

態度，主因在於教師認為課程似乎一直在改變，教師常疲於學習與適應新舊課程，且學生在現有的體育課程內容都學不會的狀況下，更遑論十二年國教健體領綱素養導向的課程實踐。再者，素養是很抽象的概念，在體育教學層面要培養學生素養的挑戰與限制很大，因而有所觀望。

基於此，本段的主要的目的，在於論述十二年國教素養導向教學，在體育教學層面的革新重點，使體育教師能更為瞭解教師專業發展在落實十二年國教素養導向體育教學應扮演的角色。以下分為三部分做描述：

（一）二十一世紀型的能力：終身學習

「目前的體育技能教學明明就很好，為什麼要改變為素養導向教學？」這個問題是體育教師在面對素養導向教學時所最常提出的第一個疑問。

事實上，在全球化、科技化、國際化、在地化、知識經濟等推波助瀾下，使得社會變遷極度快速，對於教育革新的期待與要求希望也能與時俱進。變動是世界與社會的發展趨勢與特質，因而如何在變動快速的社會中教育學生適應未來，這應是值得思考的課題。十二年國教素養導向所提出的概念，是針對二十一世紀型的能力所規畫，期待學生從國民教育的課程學習中，能整合運用知識、技能、情意，以終身學習力行實踐方式，在生活中學以致用，並面對未來的各種挑戰。

就體育課而言，素養導向所帶來的轉變在於教師能否運用整合知識、技能、情意的學習情境，提供學生體驗（含反思）與學習，從學習的行動中建立對體育的興趣、自信態度、能力、和知識概念，亦即Whitehead（2010）所提倡的身體素養

(physical literacy) 概念。換言之，體育課需要培養學生身體素養，能在生活中實踐身體素養，持續終身學習，並致力於終身的動態身體活動（詹恩華、闕月清、掌慶維，2017）。

反觀，現行體育課所謂的「專業」授課方式，主要聚焦在脫離情境的運動技能學習結果本身，較少關注於學習者如何在「情境」中進行知情技的學習歷程。事實上，運動技能導向教學本身並非關係好壞對錯，很多運動的情境都是需要好的運動技能才能使運動表現更好。然而，主要的問題在於何時將它聚焦於前景或背景，以及該使用主動或被動的方式來進行學習安排。

在變動的社會中，面對社經背景、運動能力、體育課經驗和態度差異多元的學生，體育教師若僅以單一的運動技能導向供學生學習或練習，僅能符合一小部份學生的需求，甚至間接產生更多體育課的「局外人」。久而久之，「局外人」當久了，高中畢業後則可能高舉雙手高興的說「終於再也不用上體育課了！」。此情形顯示在體育課的學習中，有必要聆聽學生對體育課需求的聲音，採取不同的教學策略，引發學習者對體育課的喜好興趣，才能進一步讓他們從「局內人」的角度，體會出體育的價值與功能，也才有機會有效建立學生從事體育終身學習的基礎。

（二）學習情境整合「技能、知識、情意」引導學習

「目前體育的技能教學，同樣也是在建立學生的運動能力，培養學生未來終身運動的習慣，為什麼還要提出素養導向的教學？」這個問題是體育教師在面對素養導向教學時所常提出的第二個疑問。

針對這個問題，主要有兩個部分的差異。第一是對於運動知識與技能在主動的或被動的「習得方式」上有所不同。運動技能導向的教學在知識論的假定和方法論的實踐上，視技能、知識、情意為彼此獨立的目標，因此在教學活動進行時，是以運動技能的教材內容做為發展主軸，教師透過說明、示範、講解動作技能，學生藉由記憶、練習而達成技能和知識上的目標，因此較傾向於被動的學習方式。

素養導向教學主要強調學習情境，學習情境整合了「技能、知識、情意」而形成學習活動，因此學習者需要在情境中能具備「探究」的好奇心和學習慾望，並「活用」由情境所引導出的概念知識、原理原則、思考決定；同時能「習得」情境所需要的「運動技能」，使得探究、習得、活用三者間，透過學習情境而產生相互連結的關係，營造較多主動學習的機會。此外，素養導向教學並非如體育教師的先備概念，認為素養導向教學會使學生的體育學習廣度增加，但卻使運動技能的學習表淺化。實際上，教師的先備概念是將運動技能聚焦於前景，因此會以此概念化素養導向教學。惟在素養導向教學中，學習情境是知識與技能行動出現的脈絡，學習者在學習情境的活動中，透過探究、習得和活用的來回往返間，可開創更多有意義的深度學習機會，從活動中體驗和理解運動的概念和價值。

換言之，技能導向教學的概念假定在於，教會學生運動技能之後，學生應能在生活中主動應用體育課所學。此種作法本身並沒有錯，但是只能適用於運動能力較佳或是本身對運動有興趣的學生，對於體育興趣不高或能力有限的中小學學生，應該需要其他的教學策略支持。素養導向教學則期望能藉由學

習活動，引發學習者主動學習的態度與能力，就主動性而言，這對於是否願意從事運動或身體活動這件事而言則是扮演著關鍵角色。其次，在素養導向教學中更重視學以致用，要能將所學應用於日常生活的行為當中。因此，素養導向教學在教學實踐上並非是排斥技能導向教學，而是除了蘊含技能導向教學之外，更有多種更為複合的（complex）教學策略，宜依據學習者的不同需求，選用合適的教學策略而支持學生的學習。

二、體育教材教法的關係轉換

「體育的教材內容就是這些，我們按部就班來教體育教材內容，難道學生在這種方式中就不是在學習嗎？」這個問題是素養導向教學對體育教師所帶來第三個重要的關鍵問題。

體育教材與教法中，學習者、學習內容、教師為三個主要的要素，三要素間的關係不同，則產生不同的教材與教學關係（岡野昇，2015a）。宇土正彥（1983）針對教師、運動、以及學習者提出二種關係。第一種關係是由上而下的直線階層關係，「教師」在最上位，選擇「運動」做為體育的教材內容（中間），最後再將這些內容教給「被教育者」，在這關係中教師主要角色在進行運動教材的教授與傳遞任務，亦即「內容論」。第二種關係則是「學習者」與「運動」教材間的「平行連結」關係，而教師所要處理的教材與教法過程，是針對這兩者間的「連結關係」而採取教學行動，這種關係使得教師對體育學習的意義和目的提出在教材與教法上的問題，形成「關係論」，而松田惠示（2001）以「關係論」（かかわり論）擴充宇土正彥的連結關係，由學習者「自己」出發與「運動」教材平行連結，由「同儕」（仲間）、「教師」（下方）以及「用

具、器材、場地」(モノ)(上方)提供此平行連結關係上的協作學習支持(轉引自岡野昇, 2015a)。

從學習理論的觀點而言, 第一種關係著重在行為主義的觀點進行教材與教法的設計, 第二種關係則開始朝向社會建構主義的教材與教法關係進行發展。因此, 岡野昇(2015a)認為, 若要使學生對體育的學習產生意義, 則有必要對體育教材教法的關係做轉換, 因為就體育教學中知識從何而來的認識論而言, 前述內容論的關係著重在「實體主義」, 強調客觀的運動和主觀的心理; 前述關係論則強調「關係主義」, 著重在運動世界中互為主體的意義關係建構。所以, 即便是樂趣化體育(しい体育), 若是在教材教法的認識論與本體論概念上的出發點不同, 則所衍生出的學習傳遞或學習轉化之樣貌也不一樣。在面對二十一世紀型體育學習的開創上, 從實體主義到關係主義的典範轉換, 在體育學習的實踐研究上有所必要(岡野昇, 2015a)。

岡野昇(2015b)運用佐藤學(1995)「對話學習的三位一體」概念, 提出「體育中的對話學習」(体育における話の学び)概念。在運動的場域情境中, 以學習者為中心, 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), 在教材教法的設計上, 則藉由情境、內容、以及課題做為體育對話學習的教材設計結構。

由以上論述可知, 依據體育課的教材內容按部就班授課, 本身是屬於教學策略其中的一種, 此種課程腳本「並非是唯一」的一種, 因此需要思考的問題是在授課過程中, 能否真正

引發學生對體育學習的好奇心和興趣？體育課授課的過程中，是否產生許多想要逃離學習的局外人？在體育課的學習中，該如何兼顧體育學習的品質與公平？體育課的學習意義與價值，能否獲得學生的重視與認同？學生在體育課的學習結束後，是否能夠具備基本的身體素養（動機、信心、身體能力、知識和理解、以及致力於身體活動的承諾），能從體育課的學習繼續進行終身的身體活動學習旅程？這些問題是體育教師在進行素養導向教學前所需要思考的課題。

結語

21世紀型體育學習的啟示，讓我們開始思考體育教學為何要做出改變，以及這個改變所應發展的方向，主要以主動體驗與對話互動方式，重視學習者的主體性。其次，素養導向體育教學的方式，提供教師思考該如何運用學習情境，以整合「技能、知識、情意」的活動引導學習，然而這需要教師能在體育教材與教法概念關係上做轉換，從「內容論」轉向「關係論」，較能理解素養導向的概念。關於如何發展與推動素養導向的體育教學，最重要的核心關鍵在於「體育教師專業學習社群」之運作。教師若開始對體育教材與教法在關係上產生轉換，這是啟動素養導向體育教學的第一步。其次，當學習課題從「內容論」轉為「關係論」後，該如何以自己學校或班上的學生為對象，設計學習情境的主要概念、運動技能學習目的之內容、以及課題上設定共同學習與跳躍延伸的方法等問題，有待體育教師透過專業學習社群，以「協作學習方式」進行素養導向體育教學的專業發展，針對學生的體育課學習進行分析與提出改進的方案，以促進體育課的學習品質。

参考文献

- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013. *OECD Education Working Papers, No. 141*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>
- Chapman, C., Ramondt, L., Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 217-230.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Tannehill, D. (2011). Professional learning in communities practice. In K. Armour (Ed.), *Sport Pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (pp. 312-324). Harlow: Pearson Education.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*. New York, NY: Routledge.
- 佐藤學（2015）。21世紀型の体育の学びへ。載於岡野昇與佐藤學編著，*体育における学びの共同体の實踐と探究*（227-234頁）。東京都：大修館書店。
- 岡野昇（2015a）。体育における学びの移り変わり。載於岡野昇與佐藤學編著，*体育における学びの共同体の實踐と探究*（3-34頁）。東京都：大修館書店。
- 岡野昇（2015b）。体育における對話的学びのデザイン。載於岡野昇與佐藤學編著，*体育における学びの共同体の實踐と探究*（35-54頁）。東京都：大修館書店。

黃嘉麗（2013）。標準本位師資培育理念與實踐。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。

掌慶維（2017）。國小體育教學模組之設計理念與實踐策略。學校體育，160，46-55。

蔡清田（2011）。素養：課程改革的DNA。臺北市：高等教育。

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。

勘誤164期

本刊第164期第115頁末之第三標題應為「體育署獎勵之經費相當於地方政府支付所屬學校專任運動教練退休金額情形」，特此更正。