

走出課室：戶外教育之現象學研究

賴婷妤 / 臺北市立大學
郭雄軍 / 國立臺北教育大學

摘要

戶外教育是指「走出課室外」的學習，包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等等之體驗學習。透過走讀、操作、觀察、探索、互動、反思等歷程，結合五感體驗的融合學習。本研究目的有三：一、探討戶外教育之目的功能；二、戶外教育如何促進知識學習；三、透過戶外多元場域體驗促進個人學習。透過現象學的分析方法，針對 7 位學術界與實務界人士進行深度訪談資料分析。研究結果認為，學習應該跨越教室和教科書的範圍，突破課室內學習的疆界，並擴大大學校教育的概念，以翻轉教學的場域和學習型態。而推動戶外教育的推動，應該連結課室內與課室外的課程學習，並整合外部場域資源系統，建構個人學習之知識系統和經驗系統，強化個體學習的動機，產生學習依戀和幸福感，以創造學習的最大效益。

關鍵詞：體驗教育、運動遊程、特色遊學



Learning Outside the Classroom: A Study of Outdoor Education

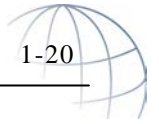
Ting-Yu Lai / University of Taipei

Hsiung-Chun Kuo / National Taipei University of Education

Abstract

Outdoor education refers to experiential learning outside the classroom, including learning in campus corners, tribal communities, social education institutions, characteristic facilities, and leisure facilities. Outdoor education also refers to learning that involves the exploration of nature, reconnaissance in communities, and cultural exchange. Students can learn through commuting, operating, observing, discovering, interacting, and reflecting based on the five senses. This study had three main goals: 1. To explore the objectives and function of outdoor study tours; 2. To determine how outdoor study tours promote learning; 3. To determine how the diversity of the outdoors promotes individual learning through experience. This study was performed using phenomenological research methods, including in-depth interviews and analysis of seven academics and practitioners. This study concluded that learning must extend beyond the classroom and textbooks to break through the boundaries of classroom learning, broaden the concept of school education, and flip field instruction and learning styles. Promoting outdoor study tours links in-class and outdoor learning, integrates external resources, enhances personal knowledge and learning experiences, and strengthens the motivation for individual learning. This results in attachment and happiness and maximizes learning.

Keywords: Experiential education, sports tour, feature travel learning



壹、緒論

一、研究背景

戶外教育的起源是從 18 世紀的 Pestalozzi 和 Rousseau 開始，Pestalozzi 認為接觸大自然的直接經驗比演講式的教學，更能使學生獲得更多。Rousseau 建議使用蘇格拉底式的對話歷程 (socratic process) 和發現教學法 (discovery approach)，讓學童先觀察自然現象，再經由分析、綜合、邏輯推理之後，再回答問題 (王鑫，1995)。1970 年代以後，戶外教育課程和實務地位已在美國各地鞏固，很多戶外教育課程都以環境教育為新的關切主題，大家致力於將各種和自然環境教育相關的機構、組織、協會連成網路 (周儒、呂建政，1999)。另外，美國國家教育協會 (National Education Association) (1970) 對戶外教育所下的定義為：「戶外教育不是一單獨科目，而是所有學校科目、知識與技能的綜合。它也不是將學校科目搬到戶外教學。教師使用環境 (自然或人為、公園或都市地區、歷史地標或風景區等) 去幫助學生瞭解各學科、環境和人之間的相互關係，以協助藝術、科學、社會研究或傳播學等學科的教學。」 (王鑫，1995)。

2006 年英國教育部頒佈 Learning Outside the Classroom Manifesto，其信念則是「相信課室外的學習是年輕學生體驗世界、發展個人及身心健康的重要方式。」至 2010 年共有至少兩千個組織簽署該宣言。英國下議院建議將 LotC 放入國家課程裡，讓課室外學習成為學生應得之學習權利。整體而言，LotC 已被英國視為改革過往教育系統不當之處、以及符合世界教育潮流如 PISA 的最佳工具。美國民間社會在 2007 年成立 No Child Left Inside Coalition，倡議戶外—環境教育的立法工作，以改善布希時代《不讓孩子落後法案》(No Child Left Behind Act, NCLB) 造成學生接觸自然機會急速縮減的教育問題。其後，美國歐巴馬總統也在 2009 年提出 America's Great Outdoors (AGO) 倡議，希望透過遊憩和教育，讓兒童及青少年與自然環境重新連接起來，並願意保育美國的自然環境 (曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音，2013)。

法國哲學家梅洛龐蒂 (1908-1961) 以建立知覺現象學著稱。他認為人透過「身體主體」來知覺世界，也就是去體驗這個大自然。他認為人就在自然 (環境) 的裡面，我們自身就是自然 (環境) 的一部分。既然人類存在的特質都是來自於真實生活世界與自然 (環境)，那麼人類與自然情境 (環境) 兩者間必然是



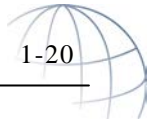
緊密的互動關係，實是無法割離而獨自存在的（王鑫，2014）。洪如玉（2010）認為由討論「生活世界」（lifeworld）以及「身體主體」（body-subject）兩個概念。揭露人文世界與自然世界、人類存有與自然存有，在知識論與存有論面向上不可分離的關連，這說明人與自然在存有、認知與表達等面向互為表裡，人並不優先於自然，因此理解世界不應以人類自身為中心。

Kneller (1971) 教育應該就是生活本身，而不是生活的準備。知識是「整理經驗」的工具，用來掌握瞬息萬變的生活情境。因此，對抽象知識的追求，應轉變為一種主動的教育經驗。而情境是以學習者為主體而言，學習者置身於該情境中，扮演一個角色，強調學習者與情境的關係和意義，知識是在真實情境中建構，不能夠從脈絡中抽離，情境理論的基本觀點在於「學習」本身乃是透過社會活動來達成，知識意義的形成植基於整個學習活動本身，並非只以個別認知的角度來解釋學習行為的發生，當學習發生於有意義的情境時，便會產生有效的學習意義。

德國哲學家 Husserl 提出的現象學 (phenomenology)，是哲學也是一種研究方法，影響詮釋學 (hermeneutics)，結構主義 (structuralism)，文學形式主義 (literary formalism)，以及解構主義 (deconstruction) 等，現象學運動反映二十世紀的歐洲哲學。現象學是對人類經驗的探索，是對事物在經驗中向我們顯現之方式的探索（李維倫、賴憶嫻，2009）。同時，現象學是對科學發展影響的反思，是一種思考與理解事物的方式，對事物研究的態度，其企圖回復到以「人」為本的論述，提供了在以「人」為對象的社會科學不同於自然科學的方法論基礎。戶外教育將課程與學習的概念擴大，走出課室 (out of classroom)、校門 (out of school)，跨出原有的學習閘門 (out of door)，把學習擴展至戶外的各類場所，利用各類型的環境或場館發展出不同的學習課程，讓知識不再侷限於書本上，讓學習不再限於教室，真實的生活經驗，親身的嘗試與探索，開啓學生的視野、體悟與感受。

二、研究目的

本研究以深化戶外教育的哲學觀，運用 Husserl 現象學，加入詮釋學角度的詮釋現象學，以具備戶外教育觀念與經驗的執行者為研究對象，透過深度訪談法，分析戶外教育的期能釐出戶外教育的策略方案，並轉化為戶外教育的教材課程內容歷程。



貳、研究方法

「詮釋現象學」為生活經驗的探究，其將自身呈現在意識之前的現象解釋，也是現象本質之研究，van Manen (1997) 的詮釋現象學方法論有二，一為描述性（現象學）方法論，注意現象本質，二為解釋性（詮釋學）方法論，沒有任何現象是不能被檢視的，藉由與主體者的訪談，使現象還原其自身生活經驗，再以「整體－部份－整體」的詮釋循環概念，反映其經驗之深沉意涵。現象學一方面是對體驗過後的生活世界當下的直接經驗，加以描述生活經驗中所經歷過的質感；另一方面以符號形勢表達的生活世界予以居中(間接的)描述，描述出生活經驗背後所要表達的意義 (洪漢鼎, 2008)。為了掌握現象學中事物的本質，Husserl 以「還原」、懸置 (bracketing) 或是「存而不論」作為現象學方法論之重要概念，將平時視為理所當然的思維方式置入括弧 (brackets) 內，即此不進行任何預設及判斷的方式，在開放性的態度與方法中尋找經驗現象的本質與意義，使得人類知覺萬物其存在的本質與意義。一切屬於大自然的世界，可透過科學的方法來研究。信息和洞察力非從大量的數據得來，而是從學習經驗 (Giorgi, 1999)。

一、研究者立場

潘淑滿 (2003) 認為質性研究所要探究的問題，其實就是研究者透過研究過程去了解什麼，研究問題的界定往往受到研究者的風格左右，所以研究者本身往往也是工具。因此，研究者必須釐清自己的研究角色與觀點，隨時隨地進行檢視與反思。當研究者進入某個研究場域時，必須先了解研究者與研究場域的關係，及研究場域的屬性為何。本研究乃訪談戶外教育之學者專家、實務推動人士之見解和經驗，研究者以局外人身分進入研究場域，希望由研究參與者(局內人士) 的角度，瞭解其知識生活經驗與內在世界。

二、研究信實度

本研究之訪談對象與過程，均由研究者與同儕分別擔任訪談人與訪談錄音者，訪談結束後，所整理之訪談逐字稿分析，亦由研究者與同儕共同檢核，並由受訪者確認其內容無誤，以提高本研究可信性。本研究亦以不同方法來收集資料，包括受訪者出席會議或焦點座談之發言紀錄，採行 Joseph 所提出之三角驗證 (triangulation)，亦即參與者檢核、同儕檢核及多元資料蒐集來源以提



高研究資料的可信任性與可靠性（潘淑滿，2003），以提升研究引據之解釋力與可信度。

三、研究定義與焦點

現象學方法是基於現象學的哲學理論背景與思維，運用現象學的描述，在沒有預設立場與期望的前提下，了解呈現在意識層面上的生活經驗，即對所研究經驗之主觀意義或現象作系統性的了解（高淑清，2000）。現象學研究乃針對數個參與者親身經歷的概念或現象進行意義性的描述，著重於參與者經驗中的共同現象，其基本目的並非針對個別經驗，而是現象共同本質的描述，著重在何種經驗（what）和如何經歷（how）的探索（Creswell, 2007）。

四、研究架構與特徵

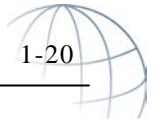
Moustakas 提供了現象學研究的架構細節，包括：確認重要的敘述、創造有意義的單元、串連主題、促成文本和結構的描述、以文本和結構的複合描述進入經驗本質性的結構描述。至於現象學方法的特徵，包括開放性、立即性、獨特性、意義性、互為主體性、同質性、拒絕主客體之分、不預設立場等（宋明娟、李彥儀、郭盈君、蔡韶珊，2004；高淑清，2000；Creswell, 2007）。綜言之，現象學的研究環繞著幾個意涵：參與者的經驗、經驗中的主題和脈絡、經驗中的本質。研究者擁有哲學先備知識實為重要，蒐集與分析的技巧和能力更是不可或缺。

五、研究實施

現象學的進程序之研究的前置作業包含找尋研究現象並設計問題、文獻探討、尋找參與者等，研究最後的產出即研究結果的撰寫。最重要的實施策略乃著重在研究中的二大部分，即資料蒐集和資料分析。

（一）資料蒐集

本研究透過深度訪談蒐集相關資料。研究過程中圍繞著兩個問題：就現象而言參與者的經驗為何？在什麼脈絡情境下，影響了參與者的經驗？訪談最重要的是描述出參與者經驗現象的意義，研究者必須提醒自己「懸置」個人經驗，將個人的既有價值偏見放入括弧、存而不論（宋明娟、李彥儀、郭盈君、蔡韶珊，2004；高淑清，2000；Creswell, 2007）。因此，研究者面對研究參與者，



包含戶外教育之學者專家、政府官員、學校校長、民間業者等七位不同領域之代表，分別進行約 90 分鐘之深度訪談。詳如表 1：

表 1
深度訪談受訪者資料

代 碼	身 分	相關經驗說明
13081402	觀光局人員	推動戶外觀光遊學計畫
13081601	觀光工廠執行長	結盟學校推動校外教學
13081604	國小校長	發展學校戶外遊學課程
13082201	社團執行長	推動戶外運動休閒教育
13090201	國小校長	發展學校戶外遊學課程
13092801	休閒農場專案經理	從事自然學校戶外教育
13093001	大學教授	長期從事戶外教育研究

(二) 資料分析

高淑清 (2000) 指出，現象學是依循著「整體-部分-整體」的概念性循環架構，以及現象學哲學「描述-還原-本質」的步驟進行分析。在現象學研究分析的程序中，先注重整個生活經驗的大層面，建立文本整體性的覺知，再經由分類和找出主題的分析，萃取出「部分」，之後回到文本的整體，從經驗層面推展至意義層面。因此資料分析過程是不斷游移在整體和部分之間。具體而言，資料分析從蒐集文本資料開始，進而閱讀文本資料，再將文本資料分類成個別主題，之後重新組織發現共同主題，最後統整並陳述研究現象的本質。

Moustakes 則認為，資料分析第一步是描述個別現象經驗，接著發展出重要敘述，將這些敘述組合成更大的訊息單位，即有意義的單位 (meaning unit) 或主題，之後是文本的描述—什麼是參與者的經驗，與結構的描述—這些經驗如何發生，最後在二者中找出經驗本質 (Creswell, 2007)。Creswell 為現象學研究的分析結構整理如圖 1：

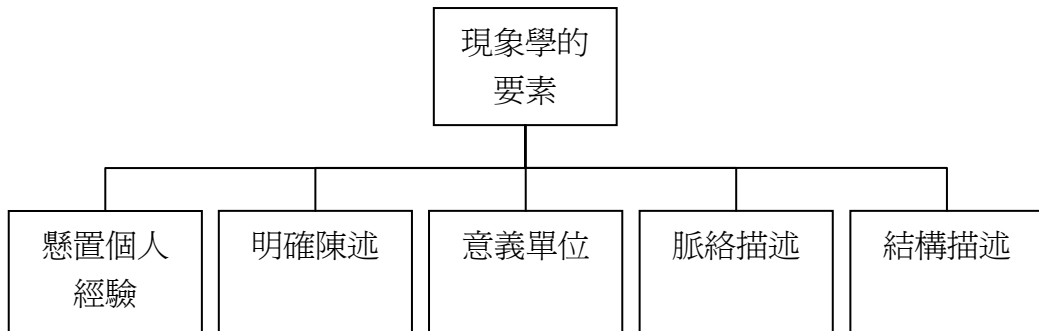


圖 1 現象學研究分析結構

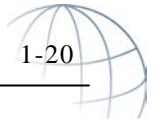
六、研究步驟

Creswell (1998) 認為現象學研究，可分為以下幾個步驟：（一）研究者對該現象經驗做充分的描述；（二）研究者能將受訪者如何經驗到該現象陳述出來，並找出有意義的陳述和進行視域化的價值，最終致力於發展一系列，非重複性陳述的清單；（三）這些陳述被聚合成各種「意義單元」，並據此寫下該經驗的脈絡敘述；（四）研究者反思自己的描述，並使用想像的變異或結構描述，尋找所有可能的意義與不同觀點，探索該現象不同的參考架構，建構有關該現象如何被經驗到的描述；（五）研究者建構有關該經驗的意義與本質全面性的描述（林本炫，2007），最後才完成了一種所謂「融合性」的描述。

在非正式、互動性高且開放式的訪談過程中，一開始透過社交性會話或簡單的活動建立一個輕鬆的交談氣氛，訪談者在接著請受訪者針對一些與研究主題相關的生活經驗提出描述，訪談者要控制訪談氣氛，使受訪者樂於回答問題。

組織分析資料方面，隨著訪談資料的收集開始，研究者先無範圍限制的收集資料，接著篩選與主題相關的敘述，將其意義 (meaning) 或意義單位 (meaning units) 列出，這些意義可歸成幾個主題或範疇，這些主題或範疇再對研究主題形成完整的脈絡架構，從這樣的文本描述中，我們得到對該現象本質及意義的結構化描述及意義結構。

深度訪談法方面，訪談的目的並不在於尋求某一個問題的特定答案，測試某一個假設，而是希望理解他人的經歷或經驗的內在意義，每個人都不可能完



全了解別人，若研究者完全從他人的角度思考時，可能失去自己的立場；訪談只是提供了一個接近他人經驗理解的管道。以深度訪談的三階段，透過開放式詢問與引導自我探索，使訪談者及受訪者能在受訪者的脈絡經驗中充分理解研究焦點的意義。第一階段的訪談幫助建立了受訪者的經驗脈絡，第二階段則是在受訪者的經驗脈絡下重新建構了經驗的意義，第三階段則鼓勵受訪者對自己的經驗重新省思。

本研究進行多階段的深度訪談，首先訪談推動戶外遊學政策之行政官員和民間業者，取得第一波資料分析，再以同樣題型和意義分析單元訪談學校實務校長與非營利組織人士。經過兩波資料分析之後，最後再度訪談實際推動業者和專家學者，逐步建構較完整之資料與分析。

參、結果

一、臺灣戶外教育之意涵

目前有越來越多「低頭族」的孩子享受慣了各種科技產品和商業服務，相對窄化了生活情境的學習面向，對於鄉村土地情感、野外生活樂趣、生態和生命科學的素養，逐漸失去應有的認知和真實的體現，生活能力亦相對弱化，因此益顯現出戶外遊學之教育功能。

戶外教育重視體驗的過程，其功能性亦展現在親自體驗中，受訪者表示：

「讓他能夠學習到更多透過這種戶外教育體驗的機會去學到一些機能認知或者是知識，那對於未來他的性向的發展，在求學的過程，我覺得那個是一個很大的一個幫助，那至少說他自己瞭解我需要是什麼。(13081402)」

透過戶外教育，可以讓自己看見自己的需要，有助於未來性向發展。

除了瞭解自我外，對於學生行為的改善亦有助益：

「但是課室外的學習是很重要的一件事情，我發現不管你對於孩子的專注力也好或者是孩子的學習興趣或者是孩子的那個知識邏輯也好或者是所謂的偏差行為矯正也好，我學校最清楚，我轉學過來很多都是那種偏差行為，可是通過一次一次的校外教學回來之後那個改變很多，慢慢的他就會認同這個學校，



慢慢的他就會達到... 就不會有一股力量在拉扯你，讓你變成一天到晚在變成說... 爲了這些孩子，整個學校心力就完全.....。(13081604) 」

此受訪者所謂「課室外的學習」、「校外教學」即「戶外教育」，課室外的學習讓傳統課室學習產生轉變，偏差行爲的產生因素有很多，其中之一就是抗拒教科書、教室內的學習環境，有的學生因爲環境的改變，誘發出學習興趣，對於同儕、學習、學校有更多的認同感，進而讓偏差行爲得以矯正，提供其學習生活適應的正向能量。

戶外教育的學習是多元的，受訪者表示：

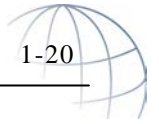
「所謂多元，多元參加、適性參與，小孩子的適性、均優，都可以在戶外教育裡面被看到。(13081604) 」

因此，除了環境與人的互動外，進而影響個人的價值觀：

「到戶外之後能夠透過跟這個大自然的互動，產生它對人類跟大自然應有的這種關係，我想這是第一個目的。他第二個目的剛剛校長有提到，因爲現在這個3c的年代，很多人的世界都是在這個小框框裡，所以我覺得戶外教育還有第二個目的，是把這些小孩子同這些框框當中拯救出來。讓他能夠跟大自然產生聯繫，看那個小框框其實慢慢有很多的價值觀，會被扭曲掉。所以戶外教育我覺得說可以讓他從大自然當中他能夠去把人的一些本能，能夠從新去找到。(13092801) 」

戶外教育的重要性從其發揮之功能就可見一般，受訪者表示：

「現在已經少子化了，那我們未來的希望又在下一代身上，可是我們卻給小孩很貧血的教育內容，他們其實沒有辦法承擔大任或者面對世界挑戰。所以大家的期許就是真的能夠培養出很優秀的小孩，他可以引導臺灣下一個時代的發展。所以我想這是一個契機啦，那過去的升學主義啊，我覺得... 對，其實大家已經到了一種反省的階段。(13082201) 」



然而，環境變化的劇烈，教育所面臨的挑戰也就是我們下一代將面對的挑戰將越來越大，省思教育更多的可能性，戶外教育則提供了一個契機。「情境」是學習所必要的，它提供實際經驗讓學習產生具體的意義，故情境教學著重利用實際情境中發生的事例或問題，來幫助學習者了解知識是如何在真實的情境中被用來解決問題，並提供真實的經驗以透過實際活動而非抽象的符號邏輯來學習知識技能。而戶外教育必須符合學生學習需求，並且能與學習領域及生活內容聯結，並兼具認知 (cognitive domain)、技能 (psychomotor domain)、情意 (affective domain) 的領域教學目標。就課程內涵而言：戶外教育課程內涵融入真實情境資源，是師生互動激盪後展現的課程，能展現出學校本位課程內涵。

更重要的是，單一灌輸式的教育已無法滿足現今學生的需要，受訪者表示：

「戶外教學它是一個...就像我剛才有提到，它是一個有趣的，它是可以去探索的，因為他沒有去過嘛，對不對，然後它是一種可以發揮想像的創意的，在教室裡面除了自然領域以外，其他課少有動手去創作，少有團隊共同去合作把一件事情完成，少有這樣的機會，所以我認為校外教學他在整個團隊學習，他在整個創意發想這個部分、在探索這個部分，我覺得它發揮很大的教學的價值。(13090201)」

讓學習回到真實情境，發揮教育的創意，戶外教育之所以重要，即在實施的過程中看見教育的新價值。

從受訪者的經驗看來，戶外教育更體現出教育的價值不是唯一，特別是提供學生不同於傳統課室內的學習方式，促進學生的人格正向發展，誘發學生學習動機。尤其，針對現行學校教育的制式性或一致性的學習方式，甚至是一種餵養式的課程，已經無法滿足學習的不同需求。在十二年國教政策的倡導中特別重視適性揚才，應對不同學生需求提供不同的學習機會和可能。除了智能的訓練發展之外，更重視身心靈的平衡性，而戶外教育正符合體能的探索性活動，亦符應教育部體育署推動之體育政策—「SH150」(Sport & Health 150，即每週在校運動 150 分鐘推展方案) 的目標，運用常性多重的活動形式，透過肢體的挑戰和伸展，更能達成完整的教育目的。



二、戶外教育的型態與方式

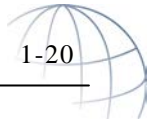
學習跨越教室和教科書的範圍，突破課室內學習的疆界。臺灣目前大多數學生的學習和生活型態不是被書本所宰制，就是被機器所綁架，形成「沒有書本，學習就中止；沒有電子，生活就失序」的明顯現象。而戶外教育如何搭配搭配書本知識，進行學科知識之體驗學習將是重要的議題。

由經驗學習理論得知，教育即經驗不斷改造的過程，學習的最佳方法是從做中學，從實作中獲取經驗，所學習的知識才能有深刻的體認。傳統教學在學校教室進行為主，以教師為中心，知識學習是灌輸的，學生大多是被動接受知識資訊，缺乏主動學習，戶外教育是改變知識學習的角度，學生需要主動學習和解決問題，戶外教育是在實踐中形成的一種「先行後知」、以自學為主的教學形式。它有堅實的理論依據和實踐基礎。它以體驗式學習為基本方法，強調教學的針對性和知識、經驗的交流與共享，也具有學習者自覺學習的內在動力機制，是對教學優良傳統的有效補充和綜合提升。在課程中應用戶外教育時，應把握應用範圍、繼承與創新關係、與其他教學形式共同發揮作用（李敦傑，2009；張靜如，2014）。

戶外教育的形式有很多種，其是否能與知識課程系統連結，端賴於學習的目的為何。受訪者表示：

「戶外教學有很多形式。有的形式，比如說我們有時候站在，我們公司行號會站在十字路口大叫，因為那個噪音很大，所以他叫外面也聽不到，但是他學一種魄力，氣魄，這種東西跟教學沒有什麼關係，去鍛煉體力，也可以說它是體育的一種，跟智育沒有關係，有這一部分。但是有些不是，有些完全是要和課程結合，尤其經驗科學，尤其動物、植物，自然科學。如果你認識蜥蜴，是從書本念蜥蜴兩個字學的，或者是看蜥蜴的照片，那個坦白他不會學會。但你真的到現場，請荒野學會指導，抓一隻蜥蜴，這一生不會忘，蝴蝶也一樣。所以這個東西其實有很多教育理論在支持它。（13093001）」

有的戶外教育，就是純粹的體驗，用於鍛鍊學生的心性體能；有的戶外教育其透過體驗學習可與學生知識系統的學習相輔相成。面對現今的教育現場，有受訪者表示：



「以往我們都很強調生態、生態、生態，那其實現在生態對一般的學生來講，他接觸的路徑跟知識很多，反而是技術性的或親身體驗的那個機會反而是少。(13081402)」

「教師在失去課本以後，他在戶外的課程轉換能力是不足的，他會有一種不安定的感覺。(13081604)」

「大部分小孩不覺得他在課堂所學的東西才是他真的學會的東西，對他生命中有啓示的東西絕大部分不是課本所給的。但我也不想因此說學校教育沒有用、課室教育沒有用、課本教育沒有用，我不想這樣說，因為還是有很多知識是要透過你真的是認真的求學求知或者跟別人討論，然後你會有發現。(13082201)」

由此看來，老師沒有教科書不會教、學生不愛僅是坐在教室裡盡是讀教科書的學習，整個教育現場偏食的狀況十分嚴重，有賴讓戶外教育來串連、連結，讓所學與生活做真實的結合。

在途徑上，杜威的做中學，就是讓學生透過動手做的歷程，獲得真實的學習經驗，對戶外教育有重要的啓發。有受訪者表示：

「廣泛的接觸，深度的探究到行動關懷。(13081604)」

「開始去整合一些開始做分類，開始做跟課程做連接，去設計一些比較跟領域內有連接的這樣的學習活動出來……至少我們有這樣的一個概念存在。(13090201)」

戶外教育透過資源的整合、課程的設計，讓學習的材料除了教科書之外，有更豐富的資源。同時也透過資源的盤點，我們知道可以學些什麼、用什麼來與學生的知識系統作連結、踏階。

根據受訪者表述，部分主張戶外教育應該獨立於知識課程之外，給予以經驗系統的探索，未必是知識的學科。但英國的經驗認為，戶外教學必須是整體課程的一部分，它對國家課程與各學科領域之統整有重要的貢獻，亦主張應該搭配課程學習領域之能力指標來實施，尤其體育領域、自然知識領域、社會知識領域，以及藝術人文領域均可透過戶外學習來進行。就學校教育而言，如何搭配課程綱要之知識領域來實施戶外教育，更能喚醒教師和家長對戶外教育的支持與認同。因此，有意義的學習在於將概念與事實做有效的結合，即知識系



統與經驗系統的有效連結。戶外教育依其目的性，可與知識課程系統作連結，也可自行發展出獨立的課程，然透過學習資源的整合，看到學習的延伸與擴展，達到學生「完整學習」的目標。

三、以多元性戶外學習場域提升個人學習

臺灣許多體制內的特色學校或民間休閒農場、觀光工廠，甚至國家公園、風景區、森林遊樂區已經改變營運模式，企圖航向寬廣的學習藍海，提供教育應用的更多可能，創造更多的魅力和感動。讓學生擁有優質的「知識和體驗」，除了博覽群籍，也可以徜徉山林、溪流、步道、農場、田園、海邊，閱讀大地學知識，學習人群和自然的互動、懂得社會人情關懷和自我的生活能力。

戶外教育對於學習的本身而言即是多元的，學習的材料上也是多元的，資源的導入更是多面向的，觀光休閒、文創產業、生態旅遊…等，透過整合，更可發揮戶外遊學的效益。有受訪者本身就是業者的立場來看：

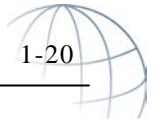
「現在什麼休閒農業、農場、觀光工廠也在推動所謂的這個戶外教育。(13081402)」

「我這個特色我真的不是講一個點就一個特色，我要吸引到這麼多人，而且每一個人都不一樣的感覺，那這裡有什麼，這裡是非常多元的，這裡有在地的產業轉型的感動，這裡有它的這個所謂的一個變成一個高質體驗的空間，這裡有一些就是所謂的美學，我們把它所謂的課程化，一點點課程化以後變成所謂的美學的這一個學習的空間。(13081601)」

「一個產業就可以講到教育面、可以講到文創面，所以我會覺得這裡...教育的人就覺得這裡有他感覺教育有的東西，文創的人覺得這裡真的是有他文創要的東西，有他文創的價值，那麼整個社區營造的也是。(13081601)」

以場域的觀點來看，很多業者以佈置合適於戶外教育實施的場域，場域中，不僅是空間，甚至連課程都已設計完全，可提供師生直接的學習，其效益性即如受訪者所言：

「小孩在這麼豐富各個場域裡頭可以優遊自在。(13082201)」



這些屬於校園圍牆外的資源，受訪者表示：

「學校圍牆外面有那麼多資源，那只是隔著一個圍牆，這兩種資源不能彙集，我覺得是社會的浪費，那也是小孩成長過程中太大的可惜。(13082201)」

「這些東西國家或者民間都花了很多力氣去經營，這些東西本來就是學習的內涵。(13082201)」

資源的整合有其必要性，受訪者表示：

「把每一個廠商都課程化，就是一個平臺把它課程化，作為老師的參考，作為學生的學習。(13081601)」

「必須要有一個平臺，讓這個平臺來整合產業界，來整合老師，來把這個觀念重新 *reset* 重新形塑。(13081601)」。

談到業者，不免讓人有商業營利的疑慮，故有受訪者提出：

「可以用產業觀點，但不要市場觀點，我覺得是這樣，因為一旦變市場觀點就很容易商業化，商業化之後就失去了教育的那個內涵的堅持(13092801)」、「有的不是以營利為主要的想法，我不是要賺孩子的錢，我是想把宜蘭在地的東西，這個歷史，這塊土地，這些故事讓我們宜蘭的孩子知道，所以他可以給很好的優惠，他可以提供很棒的服務跟資源。(13090201)」

受訪者的經驗看來，資源的整合可以提供教育更棒的學習與服務，同時，政府資源的投入，加上業者願意投入教育經營，更能相得益彰。

一般而言，學校教育就是校園內、課室內的學習；但跳脫學校教育體系而言，處處都可以是絕佳的教育場所，包含公部門的國家公園、自然公園、國家風景區、森林遊樂區等，還有民間經營之觀光休閒場域，例如休閒農場、觀光工廠、自然生態中心、文化創意場館等皆為戶外遊學場域。就以近年來蓬勃發展休閒旅遊產業、文化創意產業、特色觀光產業或是大型會展活動而言，大都標榜學生校外學習之目的訴求。從山野活動到海洋水域，從運動休閒到藝術創作，皆形成一股體驗學習風潮，這是意謂著學生成長學習的需求，也是彌補學校課室內學習的不足。因此，學習的完整性因目的、需求不同，需透過不同的



場域來做為實踐。課室外的場域資源是豐富的，不同的場域有著不同的學習意義及功能，場域資源的有效整合，提供教學的支持，以提升學習的成效。

雖然戶外教育透過多元場域來進行，但就學習內容和課程意義如何連結學校教育體系，以提升孩子的學習動機和知識體驗，並創造更多生活經驗和學習依戀，甚至生命歷程的幸福。那必須從「觀光休閒產業」過度到「戶外遊學產業」的觀點來切入，以場域資源、師資人力、課程設計、市場供需、學習品質等面向之配套措施，規畫出符合個人需求的戶外學習遊程。

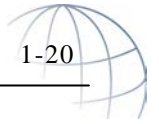
肆、討論

一、戶外教育翻轉學科知識學習歷程

杜威認為如果學科題材未能轉化為生活，而只是作為生活的替代品或附屬品，則將出現三種典型的缺失（林寶山、康春枝，1990）。教育促進個體自我覺察，形塑優質價值觀與態度，發揮個體特長，美好生活的預備，更是實踐全人教育（周學雯，2010）。戶外教育填補課室內學習的不完整，作為養成學生人格特質、培養有正向行為、建立人際關係有其功能及重要性。而依學習目的的不同，課室外的學習可以是原本課室內學習的延伸，或是獨立的體驗學習課程。若能與學生知識系統進行連結，讓學生有真實情境的學習機會。

戶外教育融入學科課程類似一種超學科統整，是一種透過「戶外教育」為中心的統整途徑，強調知識是要放在一個實際生活（一個特定的社會情境）中來探索的。戶外教育融入學科課程在設計的步驟上一開始就不受學科限制，超越學科領域去尋找主題，主題是從生活而來，學科則是因需求而融入應用的。相對於過去傳統分科課程的內容組織方式，此種方式是應用戶外教育活動中以學生的生活經驗和社會生活為出發點，將相關的知識與經驗有效組織，使學習者能獲取較深入完整之學習經驗，且能應用於實際生活中，協助學生在學習歷程中進行知識統整，更能讓理論與實務密切配合。

學校因自身優勢條件推動戶外教育，即是本位特色課程推動的類型之一，因為各學區之區域生態環境與人文傳承等因素潛在不同，而有效造就各校所推出之戶外教育具有差異性，亦即具有學校本位特色性質。具有學校本位特色戶外教育，通常是根據學區周邊已有的生態環境與人文傳承資源，以及學校及社區不同的人力資源結構，而發展出不同的戶外教學型能。曾鈺琪等（2013）認



為這些在戶外進行有組織性的學習活動，包含住宿或旅行經驗，學生能參與各種不同的冒險挑戰，例如健行、攀岩、泛舟、繩索課程和團體遊戲。通常山林學校不可能發展海洋類型戶外教學活動，同樣的沿海類型學校也不可能進行山林野溪探索學習。在校本特色課程的戶外教育目標上，通常具有學校本位特色的戶外教育目標除了學習如何克服困難、加強個人與社會發展。

「課室外的學習」(out of classroom learning) 概念相當程度顛覆了傳統學校教育的認識與想像，開啓另一個學習之窗，成爲另一種理念學校，也爲文化、觀光、休閒、遊憩等產業，引入另一種遊學教育經營模式的思維。尤其推動戶外遊學的出發點，在於強調生命的「真情、善念、美感」。將學校的概念擴大、把學習的場所拉到戶外，利用地方的文化生態環境或場域發展出不同的學習課程，讓知識不再侷限於書本上，利用真實的生活經驗，透過親身的嘗試與探索，而有不同的體悟與感受。用生態和人文精靈來豐富孩子的學習內涵，其中包含領域知識的科學、環境欣賞的美學以及生態描述的文學。期盼共同創造「向大地學知識，與萬物交朋友，讓知識走出書本，讓能力走進生活」的教育契機，爲孩子締造繽紛的生命依戀，營造人文素養和自然情操。

針對本研究結果，可確認戶外教育與個人學習之關聯性，其概念圖可以圖 2 來表示：

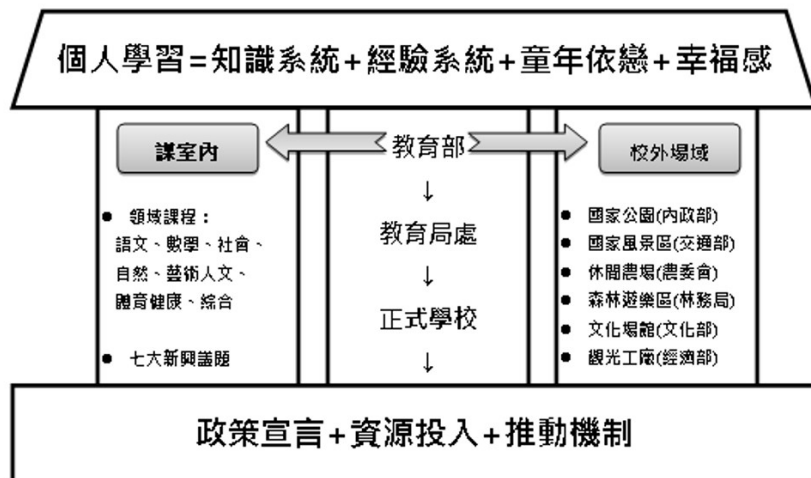


圖 2 戶外教育與個人學習之概念圖



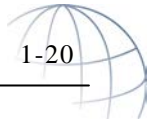
由圖 2 可知，政策、資源、推動機制是戶外教育之基礎，由此基礎之上，建構課室內與課室外的學習。對於學習的主體而言對，無論是知識系統、經驗系統，都是屬於個人學習的內容，加上個人學習的動機（即學習依戀、幸福感），將創造出學習的更多可能。

二、反思

戶外教育在於幫助學生認識真實的世界，培養學生用現象學的方法獲得真實知識的能力。所以透過走讀、體驗等遊學的歷程幫助學生回歸到真實、互為主體性的生活世界，鼓勵學生透過自發的生命意識與外界事物不斷地接觸，並融入自身的生活經驗中，以自己的超越主體性，體驗更豐富的人生。

課室內教科書文本要一再檢視，以傳授學生真實的知識。深切了解授課內容、社會脈動，並著重日常生活世界的觀察、分析與了解。讓知識走出書本，讓能裡走進生活。在潛在課程 (hidden curriculum) 的研究中，特別重視「現象—詮釋學」的精神，讓孩子在學習生活世界中，不斷與教師或同儕團體產生存在經驗的對話，而使其對教育環境主動產生意義與價值的解析，並進而擴展其存在經驗；這種經驗是在非限定和創造性的情況中展開的，不是事先安排好的有意學習。因此，戶外遊學課程主張重視學習者的主體意識，對學習內容的詮釋與理解，以及主體間包括教師與學生、學生與學生之間的意義之交換與溝通。

從現象學方法的角度而言，所謂的客觀就是讓事物顯明其自身，換言之，乃原原本本地呈現它自己；詮釋學則強調對他人的正確了解，而正確的了解是溝通的必要條件，故教育上強調的客觀性，意即當教師要了解學生時，師生必須互為主體性，進行良性的互動，讓學生呈現它自己，如此所得的結果才具客觀性，這也是師生戶外共學的重要精義所在。由以上論述，研究者認為開啓「向大地學謙卑，與萬物交朋友，讓知識走出書本，讓能力走進生活」的教育契機，建構孩子的人文素養和自然情操。



參考文獻

- 王鑫 (1995)。戶外教學發展史及思想之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，未出版。
- 王鑫 (2014)。概說戶外教育的要點。學校體育雙月刊，24(1)，84-92。
- 宋明娟、李彥儀、郭盈君、蔡韶珊 (2004)。現象學研究。載於潘慧鈴 (主編)，*教育研究的取徑：概念與應用* (頁237-258)。臺北市：高等教育。
- 李敦傑 (2009)。論體驗式教學及其在體育課中的應用。浙江體育科學，31(4)，63-66。
- 李維倫、賴憶嫻 (2009)。現象學方法論：存在行動的投入。中華輔導與諮商學報，25，275-321。
- 周儒、呂建政 (譯) (1999)。戶外教學。臺北市：五南。(Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., & Hammerman, E. L, 1994)
- 周學雯 (2010)。休閒教育對全人教育的影響。教師天地，166，35-39。
- 林本炫 (2007)。紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫 (主編)，*質性研究方法與資料分析* (頁 171-200)。高雄市：麗文。
- 洪如玉 (2010)。邁向生態智慧的教育哲思：從人類非中心論思考自然與人的關係與教育。臺北市：國立編譯館。
- 洪漢鼎 (2008)。重新回到現象學的原點：現象學十四講。臺北市：三民。
- 高淑清 (2000)。現象學方法及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所 (主編)，*質的研究方法* (頁 93-134)。高雄市：麗文。
- 張靜如 (2014)。國小四年級戶外教學課程設計與學習成效之研究—以臺中市南屯區為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音 (2013)。宜蘭縣國中小學教師之戶外教學認知研究。環境教育研究，9(2)，57-90。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2), 68-93.



- Kneller, G. F. (1971). *Foundation of education*. New York: John Wiley & sons. Inc.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). New York: State University of New York Press.

