



放眼國際

戶外教育的多元演替與發展趨勢



The Budding and Blooming of Outdoor Education
in Diverse Global Contexts

主編 / 黃茂在 何宜謙



國家教育研究院
National Academy for Educational Research
www.naer.edu.tw



ISBN 978-986-05-2578-6 定價 300元
9 789860 525786
GPN 1010600747



—— 放眼國際 ——

戶外教育的多元演替與發展趨勢



The Budding and Blooming of Outdoor Education
in Diverse Global Contexts

主編 / 黃茂在 何宜謙



推薦序【一】

序

教育部在 103 年 11 月公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，新課程綱要提出以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念。課程目標從基本能力導向轉變為核心素養導向，宣示教育要培養的不只是有能力的人才，更需要能服務社會、關懷環境的公民。跳脫以知識概念為主的課程在臺灣不是第一次，但是長期的升學考試氛圍，導致侷限於符號記憶的學習，國小學生缺乏和真實環境互動的學習經驗，主體經驗不足，到了國中接觸系統化的學科知識，更無法藉由主體經驗與之交互驗證，只好以記憶應付考試需要。

戶外教育是一種真實世界教材（real world）、真實互動方式（real learning）、真實學習效益（real benefits）的教育觀點，是整合認知、情感與肢體的學習，以促進學生身心靈的整合發展。戶外教育的教育哲學與教學法的觀點，恰可與教室內的符號化學習相輔相成，落實全人教育的理念。因此，戶外教育是實踐十二年國民基本教育關鍵且必要的一環。

這本專書描述七個國家戶外教育政策及歷史發展脈絡，包含加拿大、美國、蘇格蘭、丹麥、澳洲、日本及臺灣，我們可以看到戶外教育多元發展的特性，及隱含在地居民和環境之間的互動關係：地理、地景及氣候與社會人文的交互作用，交映出在地人們和環境的多元互動關係。正值臺灣啟動十二年國民基本教育課程改革及推動戶外教育之際，我們不僅需要連結國際視野，吸取國外經驗，更需要深入了解在地特色，扎根臺灣的戶外教育本源，這本書提供了最佳途徑，讓讀者以空間及時間的軸線，去了解戶外教育發展的脈絡。

許添明

國家教育研究院院長



推薦序【二】

西方世界自啓蒙運動以來，「征服」、「佔有」、「競爭」成為人類普遍的「生存心態」，而全世界近 1/2 人口集中在都市與城鎮，所謂文明的洗禮竟是以「遠離自然」、「破壞自然生態」為代價。人們失去了與自然的聯結，而走入了「都市叢林」的禁錮中。然而在人類內心中仍然存在「野性」的吶喊—「回到自然」。

教育在「工具理性」的控制下，學校成了無形的「圍牆」，學生成了「失去山林的小孩」，「走進自然，享受自然」成了奢侈的想像。因此，教育改革在「學校」、在「窗外」的呼籲中，重回自然乃燃起了一絲希望，近年來戶外教育在政府及民間共同的催促下，2014 年教育部公布「中華民國戶外教育宣言」，接著成立「教育部戶外教育推動會」及五年中長期實施計畫—「學習走出課室，讓孩子夢想起飛」，並補助國家教育研究院成立「教育部戶外教育研究室」（2015 年），這似乎看到了「戶外教育」啟動了教育的另一扇門，也看到了教育的藍天。

在教育政策及行政的積極作為中，為落實戶外教育願景及目標，必須訂定完善的機制及協調、統整相關資源，例如：在行動方案中強調五大系統—行政支持系統、場域資源系統、課程發展系統、教學輔導系統及後勤安全系統的盤整與推動，才能達成目標及永續發展。此外，在發展及推動初期，實有必要借鏡外國實施經驗，並更進一步深化戶外教育的理論基礎。

因此，國家教育研究院「教育部戶外教育研究室」，除積極配合政策及行政的需求，積極規劃與推動相關方案外。更努力蒐集各國戶外教育實施經驗的重要文獻，加以整理分析，進而集結成書，以作為理論深化及實施的重要參考。一年來，在黃茂在研究員及相關同仁的努力下，乃邀集國內外戶外教育專家學者，分別從美國、加拿大、蘇格蘭、澳洲、日本、丹麥及臺灣等七個國家或地區，就其行政、立法、師資、課程、資源類型、安全系統等方面加以分析，並歸結到臺灣實施現況之比較，可說深具參考價值。欣值本書即將付梓，特予推薦及作序，期待臺灣戶外教育的理論與實踐能更上一層樓。個人相信「未來」是屬於那些能親近自然、理解自然並從自然中獲得智慧的人。戶外教育是開啓走入自然、共享自然的一扇門，希望我們的世代成為擁抱自然、珍愛地球的公民。

陳伯璋于法鼓山

法鼓文理學院講座教授



推薦序【三】

序

教育部近年在中小學積極推動戶外教育，而國家教育研究院即將出版的這本戶外教育優質案例專書，剛好可以提供全國各級學校教育人員，以及關心此方面議題與發展的家長、民間團體、學術研究機構參考。我很榮幸受邀為此書撰寫序言，更高興有此機會先睹為快。

我仔細看過了這本書的初稿，內容涵蓋了歐洲（丹麥、蘇格蘭）、北美洲（加拿大、美國）、澳洲、亞洲（日本、台灣）等國推動戶外教育的案例。雖然篇幅有限，但是從這些優質案例中，我看到了不僅是在戶外教育關懷下的案例，我更看到了世界各國都把適合在真實情境中進行的教學就拉到戶外進行，當作是整體教育中理所當然的一環。藉由推動戶外教育，紮實地追求與實踐優質教育的理想。尤有甚者，我更看到這不僅是教師或學校教學上的安排，這更是一個包括國家政策、社會情境、家長與教師態度等共同支持所創造出來的一股正向力量，更從學生的學習回饋上看到戶外教學可以促進學生學習與人格發展的價值。透過這些案例的描述與說明，我看到了長久以來，教育界的哲人們不斷的呼籲與追求實踐的「教育即生活」、「從做中學」、「有意義的學習」等理念。因此，我覺得這本書不僅是對於關心戶外教育的教育工作者、家長、教育行政界、學術界有幫助，更是對所有關心優質教育的同好們有很大的幫助。

十二年國教課綱即將上路，當社會各界為此課綱內容爭吵不斷的時候，我更覺得此書的出版，不僅侷限於關心「戶外教育」，其實更可以用更高更寬廣的視野看待此書內涵所彰顯出的教育意義。我個人的感受是，從此書的內容裡顯現世界各國為追求優質教育的理想所做的努力，我也看到台灣社會在為著這新課綱吵吵嚷嚷的激情後，還是必須要誠懇地回到一切事物的原點，也就是回到教育的初衷，回答一些最根本的問題，諸如：學習的目的是什麼？學生為什麼要到學校學習？什麼才是有意義的學習（meaningful learning）？在哪裡發生才會創造有意義的學習？怎麼教？怎麼學？當看過了本書各篇章之後，我相信你（妳）會對以上的問題，多少會找到些值得省思與回應（不見得是完滿的「回答」）之處。



我認為此書最精髓的，不是只停留或是彰顯那「戶外」兩字！我看到的是如果我們相信透過對話與互相理解，我們可以回到教育與學習的本源，大家一起來形塑、營造與推廣一個促進學生進行有意義學習的優質教育哲學觀、支持的環境與妥適的做法。我相信當學生的學習有意義、有品質時，一個社會的品質也自然會提升。他山之石可以攻錯！這本書告訴了你我這種開放創新的課程、教學觀與做法，絕對不是烏托邦，是具體可行的！捲起袖子一起努力，我相信我們也可以做到！

周儒

國立臺灣師範大學
環境教育研究所教授



推薦序【四】

序

讓學校教育成為生命的養份，而不是學習的噩夢

我們也許無法像盧梭、杜威、史金納…那般闡述教育的本質，但只要想到十三、四歲燦爛奔放的青少年仍天天坐在課桌前趕進度拼成績；八、九歲的小孩對著作業簿考試卷掉眼淚，我們知道：這不是好的教育。學習不應是單向傳授、無感背誦、強調紙筆考試；學習應是探索、發現和感動的過程。尤其臺灣處處都蘊藏著豐富的學習素材，不論是高山峽谷、郊野平原、河流海岸等地理景觀，動植物的環境生態，或是原漢閩客各族群的文化歷史與農林漁牧等產業…，但有多少孩子在學習的過程中實際接觸體驗？怎樣的學校教育才能讓孩子們樂於學習，而不是急於想要揮別的噩夢？

「戶外教育」也許是一個可能的答案和出路。而這本由國家教育研究院戶外教育研究室所精心編製的戶外教育專書，正提供給所有關心戶外教育者一個極佳的國際視窗和可資參考的路徑圖。

每個國家都有其社會發展的歷史脈絡，也有不同階段需要解決的課題和致力的願景，因此，戶外教育在不同國情背景和教育制度中，各有著重的面向，例如：丹麥「Udeskole」所強調的是「讓學生在真實的情境中學習：在大自然中瞭解自然，在社會裡瞭解社會，在當地環境中瞭解當地環境」；蘇格蘭將戶外教育視為一種教學方法，而非外加的課程，並具體指出實施戶外教育的場域，除了自然環境，還包含歷史與文化場所，以及校園、郊區綠地、鄉間等；從露營活動和冒險教育起始的美國戶外教育則已逐步與學校正規教育接軌；加拿大的戶外教育甚至發展出回應不同社會與環境議題的多面向，例如：為弱勢青年與受暴婦女所提供的戶外方案；日本的文部科學省則透過在農漁山村的各種體驗活動，「培養學童豐富的人性與社會性、提升自我認同感及喚起未來職涯規劃」；位於南半球的澳洲亦強調戶外教育並非課後的休閒活動，而是教學法實踐的一種方式。

而台灣呢？面對一個考試升學壓力未曾減緩、即將全面啓動十二年國教的少子化高齡社會，我們更需要一種創新的學習方式，可以讓我們的下一代徜徉在豐富的學習資源實境裡，探索、冒險、求知，長成大樹。



2012 年底十二個全國性關心戶外教育的民間團體，共同成立「優質戶外教育推動聯盟」，希望透過促進學校戶外教育的正常化、普及化、法制化與優質化，讓戶外教育不再是一年一次的校外教學、或是大拜拜式的全校旅遊，而是能夠結合政府跨部會的資源與行政支持、風險管理、社會共識、教學專業等面向所展現的優質「教與學」。一如本書中所引介各國推動戶外教育的經驗，我們也衷心期待：優質戶外教育的推動，可以讓 300 多萬名 6-18 歲的孩童與青少年浸淫在更好的學習環境裡，成為樂於觀察思辨，與他人合作分享，守護環境永續發展的未來領航者。

周聖心

優質戶外教育推動聯盟召集人
台灣千里步道協會執行長



謝誌

序

教育部於2014年設置「教育部戶外教育推動委員會」，並責成國家教育研究院設立「戶外教育研究室」，希冀透過行政推動與學術基礎研究，扎根台灣戶外教育的發展。八個月前，我們有了這個念頭：把國際發展戶外教育經驗及多元面貌介紹給台灣的教師及關心教育的讀者，從這些不同的角度來探索戶外教育，加深我們對戶外教育的了解及學習。這本專書的完成，首先要感謝陳伯璋老師及郭工賓副院長兩位在行政上的支持，得助於兩位帶領編輯與規劃團隊的投入，使這本專書能在這麼的短的時間內順利出版。感謝周儒老師、曾鈺琪博士、許毅璿老師、李尚展博士及古國駿協助邀請作者，讓本書的邀稿國家更加多元豐富，沒有他們的幫忙，我們很難跨出第一步。審查方面，我們要感謝審查委員：王鑫老師、周儒老師及許毅璿老師，謝謝您們提供建言使這本專書更加豐富、完整，王鑫老師逐段提議修改意見，專業與用心讓研發團隊銘感於心。感謝譯者：洪若綾、楊惠淳和許毅璿老師的幫忙讓國際的聲音離我們更近。最後答謝承載這些智慧的土地和將聲音借給我們的作者們。



目次



推薦序	I
謝誌	VII



導論～多元脈絡下的戶外教育	01
繽紛的綠蔭～ 加拿大 多元的戶外教育	09
探索戶外～ 美國 戶外教育之發展與實踐	31
邁向卓越～二十一世紀 蘇格蘭 戶外教育發展	51
徜徉大自然的生活～ 丹麥 的戶外教育	63
南半球的戶外～ 澳洲 戶外教育的簡史	91
遇見田野～ 日本 的野外教育	115
福爾摩沙～ 臺灣 戶外教育的機會與挑戰	137



作者簡介	171
圖片提供者	179



圖目次

圖 1	Priest (1988) 的戶外教育模式	35
圖 2	日本國立青少年設施.....	120
圖 3	日本自然體驗活動指導者認定制度 (NEAL) 認定種類與角色.....	133
圖 4	臺灣戶外教育推動機制.....	164





表目次

表 1 日本小學的教育課程.....	126
表 2 臺灣戶外教育相關課題 / 議題發展彙整表	148
表 3 臺灣近期推動戶外教育行動.....	163





導論~ 多元脈絡下的戶外教育

Introduction :
Outdoor Education in Diverse Contexts



導論 ~ 多元脈絡下的戶外教育

Introduction : Outdoor Education in Diverse Contexts

黃茂在、何宜謙著



...why stop at schoolmasters and schoolhouses? We are all schoolmasters and our schoolhouse is the universe. To attend chiefly to the desk or schoolhouse while we neglect the scenery in which it is placed is absurd.

—Henry David Thoreau, 2001

One does not simply learn about land, we learn best from land

— Manulani Aluli Meyer, 2008

「我每天都從你這兒經過，可是今天才認識你」、「我以前都不知道，原來妳這麼美！」，這是三峽一所國小五年級學生，在經歷一個多月「與校園植物對話」的戶外教學課程後所寫下的心得。每週兩次各 30 分鐘的晨間課，認識校園兩棵植物，例如：雞冠刺桐、美人樹、金銀花、蒜香藤等。一個多月的探索，儘管時間不長，從心得文字可以看見孩子開始注意周遭環境，但是也透露一個訊息，長期的考試氛圍及教室的學習模式，導致學童和環境越來越疏遠、疏離，也讓我們反思：這個世界不缺美的事物，我們的孩子也不缺美的心靈，缺的是帶給她 / 他們美的體驗

與感受，以及開啓學習的視野與習性。瑞秋卡森指出：如果事實是未來產生知識和智慧的種子，那麼情感和感受就是孕育種子所需的沃土，而童年是準備這些土壤的時機。（瑞秋卡森，2006），戶外教育的重要性及必要性也就不言而喻。

由於學生的學習興趣低落、視力與過胖等健康問題引發臺灣各界關注，促成臺灣近期一連串推動優質戶外教育的行動，包含 2012 年由 11 個民間組織成立「優質戶外教育推動聯盟」；同年 60 位國會議員連署提案，期盼能整合產官學民資源，增加國民接觸自然與強化身心健康；教育部於 2014 年一月發布「教育部戶外教育推動會設置要點」；同年六月發布《中華民國戶外教育宣言》；並於 2016 年四月發布「教育部推動戶外教育實施計畫」，揭示臺灣推動戶外教育的新里程。

戶外教育並不是一個新概念，事實上它比正規教育的起源更早（Quay & Seaman, 2013）。幾千來，原住民運用當地的環境來教育她們的下一代。21 世紀初期，運用戶外環境的學習逐漸受到重視，一方面是起因於戶外學習的豐富且多元效益的潛力，另外一方面是對於課堂僵化的教學型態的一種反思與批判。亦即，戶外教育可說是起因於當代人對自然與文明關係的覺知與反思，以及意識到課室內教育與自然環境疏離的狀況（Humberstone et al., 2016）。在一份針對臺灣國中小學生的調查報告中指出，學生期待學校每年辦理校外教學的次數，以「六次以上」最多，佔 40.6%，而目前學生每年實際參加學校辦理的校外教學兩次以下的佔 63.3%（陳美燕，2013）。此外，調查報告也指出，學生最想去的校外教學地點或活動是「主題遊樂園」的佔 70.7%。儘管正規教育（formal education）內實施戶外教育，臺灣的學校教師並不陌生，而臺灣的戶外教育環境資源也相當豐富多元¹。然而在社會的教育價值觀點、教育政策、行政制度及師資專業等因素的交錯影響下，學校體制內，具行政彈性與課程品質的戶外教育已演變成一種奢侈的期待。目前學校的校外教學的概念偏向活動性質而缺乏課程設計，或者多半屬於遊樂性質。從以下這段家長和孩子的對話可以看出一般家長所認知的「校外教學」的功能：「好！這幾天你就好好地玩，回來後要收心，好好念書，這樣花了幾千元也才值得。」。另外，學者對於戶外教育的觀點，也大多從自己熟悉的研究領域解讀，「已經有環境教育了，教育部爲什麼還要推戶外教育！」、「環境教育就是戶外教育」、「山野教育就是戶外教育」等。這些是筆者從不同領域學者聽到的戶外教育的解讀。儘管這些不是

1 請參閱：福爾摩沙～臺灣戶外教育的機會與挑戰（P.137）



正式訪談所獲得的意見，但也反映出臺灣各界對於戶外教育的觀點有所差異。這也促成研究團隊出版這本書的動機，期待多元的價值與差異的觀點成爲促進臺灣戶外教育優質化（quality education）的能量來源。

戶外教育具有國際共通性，更具有在地的特殊性，正值臺灣課程改革及推動戶外教育政策之際，希望藉由本書所描述之各國戶外教育發展的演替與脈絡，提供國內關心戶外教育發展的人士，更多元與深入的了解。戶外教育對於下一代的影響，不論是在自我成長學習、人際社會互動、或是與環境的關係等面向，戶外教育都扮演重要的角色。戶外教育的發展不僅與各國的教育政策相關，不同的歷史、社會、文化、政治及自然環境也影響各國的戶外教育，形成不同的內涵與概念。本專書包含七個國家：加拿大、美國、蘇格蘭、丹麥、澳洲、日本及臺灣。本書並不代表「完整」的全球聲音，且每一章的作者也僅代表他們自己對戶外教育的特定方向。我們邀請了這七個國家的作者，主要爲呈現不同地域與國家的聲音，以及這些國家戶外教育發展的各個不同的階段。我們期待讀者看到，在時間與空間的演替下，戶外教育在國際發展的繽紛多元的面貌，也能聽見各國不同的在地聲音。當我們深入探索戶外教育課題、了解戶外教育多元學習效益及其隱含的教育哲學觀點時，它將很自然地促使身爲一位教育工作者再次反思：教育的目的爲何？教育的價值？我們自己的教育信念又是什麼？

如前所述，不同的文化、歷史、社會價值、環境，造就每一個國家戶外教育內涵的獨特性。在本書各篇文章中，讀者會看到從草根逐步演變的戶外教育發展模式的過程；也會看到由上而下，從學校機構切入的戶外教育政策推動模式；此外，「戶外」一詞在各國有不同概念內容，例如：丹麥的“Udeskole”「戶外學校」之意，是受到斯堪地那維亞“friluftsliv”（意指「戶外生活」）觀念的影響；而澳洲的“bush”，意指「未經開砍的叢林區」；美加的“the great outdoor”「偉大的戶外」；日本的「野外」深深影響這些國家對戶外教育的理念、批判和反思；臺灣的戶外教育概念也有我們和「鄉土」的關係、早期遠足或健行以及目前的校外教學的影子，不同的概念影響「戶外教育」的形成與發展。儘管概念上有所差異，各國推動戶外教育所面臨的挑戰幾乎是一致的，戶外教育一直是主流教育之外的角色，這也反應戶外教育需要有更長期與深入的研究。



以下簡述本書各篇的內容：

加拿大：土地面積全球第二大，擁有豐富的地理景觀、文化歷史，孕育出多元面貌的戶外教育型態。作者將加拿大戶外教育分類成 11 個面向，並以鑽石比喻加拿大戶外教育多元繽紛的內涵，精要細膩的描述戶外教育具有擴散、複雜，但卻有包容與可變動之特性。作者描述的 11 個戶外教育類型在其他篇章中也會出現，但本篇提供讀者一個綜覽戶外教育內涵的機會。作者也指出戶外教育不只是教育場所的改變，更需要思索教育的目的、教與學的觀點，並將社會、文化、歷史、政治及生態的「存在」納入教與學的一部分。

美國：作者從美國的歷史脈絡談起，介紹四個具代表性的課程方案、政策、場域以及相關的資源與組織。由於民間組織、相關協會與機構的積極推動，1930~1960 期間是美國探索與冒險教育蓬勃發展的年代，尤其露營教育於 1930 年代即已納入學校體制。1970 年前後，由於環境議題逐漸受到各界關注，「運用戶外作為環境永續教育的場域」成為該時期重要的戶外教育方式。同時期，來自於英國的外展學校（Outward Bound）概念與體驗教育理論的發展，也促成了 1990 年代後美國戶外教育的多元蓬勃發展。回顧美國的戶外教育發展，可謂多元且深化。然而科技的發展、社會與教育體制的演替過程，卻讓美國孩子逐漸疏離大自然。理查洛夫（Richard Louv）於 2005 年所著的『失去山林的孩子：拯救大自然缺失症兒童』，引發全球關注兒童日益疏離自然環境的問題。這個聲音也促成美國眾議院於 2008 年 9 月通過「讓孩子走向戶外行動法案（No Child Left Inside Act）」，以及歐巴馬於 2010 年提出「美國優質戶外方略（America's Great Outdoors Initiative, AGO）」，目的在讓所有美國人可以享受國家優質自然資源所帶來的休閒、經濟和健康的助益。

蘇格蘭：作者從歷史演替的角度，描繪蘇格蘭 21 世紀戶外教育發展的地圖。自從第二次世界大戰後，蘇格蘭的戶外教育即已蓬勃發展，特別是在探索體驗教育（adventure education）的推動方面，這一股動力在 20 世紀末時，因為經費資助的消減而下滑。然而在英國的「委任分權」（English Devolution）自治法通過後，戶外教育又在蘇格蘭成為重要的議題。由於教育哲學觀點與具有多元效益的特性，戶外教育也成為蘇格蘭推動教育改革政策，以及永續發展委員會達成政策推動目的的重要方式之一。很多的戶外教育政策及師資培育在這段時期有很好的發展，鼓勵教



師將戶外學習融合到教學實務中，開發創新的教學方法。作者也提到，在這個發展逐漸成熟的領域，仍然需要有更多好品質的研究支持。總體而論，作者將蘇格蘭的戶外教育發展，歸功於中央、地方政府、學術、非政府組織、學校及相關教育機構的共同合作與努力。作者最後也指出戶外教育要與學校教育完全整合，尚需改變目前蘇格蘭的教育文化。

丹麥：作者從 Udeskole 概念切入，Udeskole 的意思是「戶外學校」，源自斯堪地那維亞的 friluftsliv 一詞，意指在大自然中自由自在地生活。儘管 Udeskole 一詞沒有出現在丹麥的國家課綱正式文件中，但是 Udeskole 的概念代表教師如何運用環境融合不同的領域教學。和其它國家面臨類似的挑戰，經費、資源、師資專業也是丹麥實施戶外教育所面臨的困難。作者提供豐富的訊息，讓讀者可以從丹麥的文化、政治與生態發展脈絡，了解丹麥戶外教育的實務狀況、政策及研究的走向。

澳洲：作者從澳洲的歷史、文化、生態、教育政策與目的、及國際影響等面向，探討澳洲的戶外教育內涵與發展。從文中讀者可以看見澳洲各種類型的戶外教育環境中心的發展歷史。作者將澳洲的戶外教育區分為「探索體驗」與「環境教育」兩種主要的型態。由於對個人成長及社會互動技能的影響效益，澳洲很多戶外教育課程方案聚焦在探索及冒險挑戰的方式。然而，將戶外教育作為培養學生關懷環境的教育概念，近期有逐漸上升的趨勢。作者最後提出關於澳洲戶外教育不同觀點的論辯，並指出儘管澳洲的戶外教育已經有很大的成長，然而面對不同的社會觀點，澳洲的戶外教育會如何演變發展，仍有待更多的努力與投入。

日本：作者從日本的國家教育政策、課程計畫及師資培訓等面向，提供讀者綜覽日本戶外教育的發展演替。日本的戶外教育是「野外教育」的概念，意指於自然環境中以直接體驗的方式，有計畫性的活動以達成教育的目的。近二十年來是日本戶外教育大躍進的時期。新教育政策直接支持戶外教育計畫的經費挹注，而非政府組織或民間戶外教育相關的團體，共同豐富促進這時期日本的戶外教育的發展。這些團體所成立的戶外教育社群網絡，例如：「日本戶外網」（JON）、日本戶外教育社會，共同豐富與促進這個時期日本戶外教育的發展。最後，作者強調日本的戶外教育與社會的情況及改變有密切的關聯。作者並指出，在人類文明的現代化相關議題的演變過程中，戶外教育扮演重要的角色。



臺灣：作者從臺灣的地理地景、自然生態、社會產業及人文歷史等背景切入，指出臺灣具有豐富的戶外教育環境資源。然而，學校的戶外教育演替，從早期的遠足到目前的校外教學形式，戶外教育的內涵並未因為豐富的环境資源而蓬勃發展。值此新課程改革及戶外教育政策推動之際，作者從兩個軸向分析臺灣戶外教育的發展優勢與挑戰。優勢：早期實施登山、遠足、鄉土教育、童軍教育等經驗，提供臺灣推動戶外教育的經驗基礎；盤點中央、地方到民間組織機構的戶外教育資源與經驗，顯示臺灣具有豐富多元的體制外戶外教育資源。挑戰：儘管擁有這些豐富的資源與經驗，臺灣面臨極大的挑戰，包含升學與考試制度的壓力、行政支持不到位、教師實施戶外教育的意願低落、學校使用端與場域服務端的資訊不連結等，都是極待克服的問題。





參考文獻

- 瑞秋·卡森著，李毓昭譯（2006）。*驚奇之心·瑞秋·卡森的自然體驗*。台中：晨星。
- 陳美燕（2013）。*戶外教育之現況探究與政策推動規畫*。教育部國民暨學前教育署辦研究專案報告。未出版
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K. A.(2016). *Routledge international handbook of outdoor studies*. Abingdon, Oxon : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Quay, J. & Seaman, J. (2013) *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Rotterdam : Sense Publishers.



繽紛的綠蔭～ 加拿大多元的戶外教育

A Multifaceted Jewel :
Outdoor Education in Canada



繽紛的綠蔭～加拿大多元的戶外教育

A Multifaceted Jewel: Outdoor Education in Canada

何宜謙、Stefanie Block、Dr. Sean Blenkinsop 著

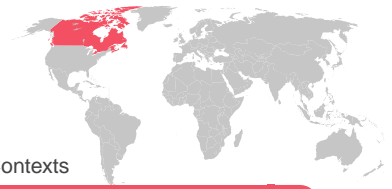
洪若綾 譯



一、前言

自從有人類出現在今日被稱為加拿大的地方，就有了戶外教育。在這片廣闊的土地上，原住民始終與（with）、置身於（in）、並透過（through）自然環境來教導他們的孩子。對他們來說，在土地上生活和學習是完全整合的，至今在某些地方也仍然如此；但歐洲殖民主義和定居殖民者的統治，卻以西方現代學校制度中斷了學習與土地的整合。然而，即使戶外教育並沒有一開始就在現代學校制度中統一實施，加拿大的孩子卻有不同機會和程度能普遍接觸一些戶外學習的型態與觀點。

加拿大的戶外教育承接 Priest（1986）的理念，通常以培育人際和個人的能力為目標。Potter 與 Henderson（2004）強調「個人與團體技能發展是戶外教學做為全人歷程的核心」（P.78）。但目前為止，還是無法仔細描述加拿大戶外教育的範



圍。其型態和目標就如加拿大豐富的地理、生態、文化、社會、歷史、政治和自然地景一般是那麼多元且複雜。換句話說，加拿大的戶外教育（或在其他地方）回應了加拿大複雜的社會、文化與歷史條件，也同時是國家遼闊地理環境的產物。

加拿大是全世界面積第二大的國家，因其規模和緯度而四季分明，在溫差與雨量從西到東以及從北到南都有很大的差異。橫跨加拿大各地多元且變異度大的氣候區、地理特性、生態系以及人口，形成可以支援眾多不同教育活動的多元場所。加拿大人口超過3千6百萬人，其中多數集中在鄰近美國的南部邊境。在許多「現代化」省份，人們多半離開鄉村，漸漸趨近較大的國際都市如多倫多、蒙特婁、或溫哥華。儘管因人口集中趨勢使得加拿大北部較少人類居住，卻持續有來自榨取產業如：礦業、伐木業和石油業的侵略，劇烈衝擊當地生態的健全與原貌，甚至造成危害。

當加拿大持續都市化並受殖民歷史的影響，永續、平等、社會與生態正義等議題便不再被漠視。其中一項成果就是，部分於近年形成的加拿大戶外教育，即是為了回應不同的社會和環境議題。舉例來說，加拿大外展教育（Outward Bound Canada）就是全世界率先為弱勢青年與受暴婦女發展戶外方案的團隊。這樣的作為重新檢討了戶外教育的精英主義、浪漫傾向、沙文主義及歐洲回響的取向。也因為對教育與學習需求和認知之改變（Creeping Snowberry & Blenkinsop, 2010; Orr, 2004），戶外教育開始引起主流學校的關注。自1970年代起，戶外教育逐漸被公立學校採納。當然這可能歸功於一小群教師與家長，他們「勇於嘗試不一樣的教學法並相信種植和園藝課程、自然校外教學、田徑日、校外露營教育價值」（Passamore, 1972, P.8）。當時在全國也有許多校委會都補助了戶外教育中心和教師專業成長，可惜這種努力在90年代顯著遞減（Potter & Henderson, 2004）。根據Passamore（1972）的研究，他觀察到在他找尋戶外教育實證的旅途中，他觀察到「加拿大的戶外教育明顯地有草根發展的特質，只受到微小從上而來的鼓勵和支持」（P.14）。

隨著時間演進，戶外教育也與其他教育理論相連結，包括經驗教育（Warren et al, 1995）、環境教育（Van Matre, 1999）和地方本位教育（Sobel, 2004; Gruenewald & Smith, 2008）。這種混合影響了戶外教育及其他理論的發展，畢竟他們「都源自同一個概念和實務的光譜，期盼發展一套對自然世界的理論和關愛」（Piersol, 私

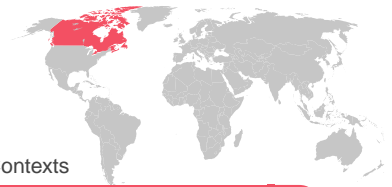


下對話)。其中一個共同目標，就是反對以人類為中心而「傾向朝向永續的知識建構、規劃與決策的當地過程中抽離」的主流教育（Blenkinsop & Fettes, 2009 引自 Blenkinsop, 2012）。

綜合上述，要對加拿大戶外教育的整體面向、複雜度、細膩差異、和目標方向提出一個中肯觀點似乎是不可能的任務。本章後半部擬將鮮明且多樣的龐雜教育計畫整理成 11 個面向（aspects）。我們選擇面向（aspect）一詞，是比喻像珠寶有許多切面和角度，每個類別都只是整體光輝的一小側面而已。這 11 個選定的面向包括：

- （一）學校本位戶外教育（School-based Outdoor Education）
- （二）冒險教育（Adventure Education）
- （三）夏令營（Summer Camps）
- （四）戶外教育中心（Outdoor Education Centres）
- （五）治療型戶外教育（Therapeutic Outdoor Education）
- （六）荒野戶外教育（Wilderness Outdoor Education）
- （七）原住民教育（Indigenous Education）
- （八）地方本位教育（Place-based Education）
- （九）環境教育和都市生態教育（Environmental Education and Urban Ecological Education）
- （十）原始主義（Primitivism）
- （十一）童軍和嚮導方案、愛丁堡公爵獎（Scout and guides programs and Duke of Edinburgh's Award）

雖然這些分類在這章裡各自獨立，不過請務必要理解它們是戶外教育錯綜複雜彼此交織的不同面向—有些回應對方、有些實踐起來相似卻展現出不同的哲學態度，而教學法上多數常做為其他方案的一部份來運用。我們希望透過 11 個戶外教育面向的介紹，可以幫助我們更了解加拿大戶外教育的歷史、演進、關係、不同實務、教學法、政策及現有的培訓。



二、加拿大戶外教育的 11 個面向

(一) 學校本位戶外教育 (School-based Outdoor Education)

1. 自然本位學校 (Nature-based Schools)

近年來有股力量在推廣以自然環境為著眼點來組織學校，這類方案以學校為本位，學生大部分的時間在戶外活動。無論是在室內或室外的課程內容，通常都緊扣自然為主題。這類公立學校的教師具有省立教學證書或資格，並且被要求遵守政府制定的教育綱領、標準和法令。這些方案經常結合兒童中心課程、浮現課程 (emergent curriculum)、專題式或探索式學習等教學法和課程原理。雖然不是全部，但在某些校區，這類學校被視為接觸大自然的替代方案。



加拿大楓樹嶺環境學校

楓樹嶺環境學校 (Maple Ridge Environmental School, MRES)¹ 就是一個自然本位的學校。它原本是由部分研究經費贊助，現在則完全由不列顛哥倫比亞省 (British Columbia) 楓樹嶺市校區經管。2010 年 11 月，校區董事會全體一致通過這個計畫 (Blenkinsop, 2015)，它與楓樹嶺市政府永續環境、社會與經濟的長期策略不謀而合 (Blenkinsop & Fettes, 2009)。在楓樹嶺環境學校，主要的學習都在戶外。這所學校沒有建築，在幾個不同的地點輪流上課，多半在森林公園，但其中的地點也包含市中心。2011 年開始招生，現在有 88 位從 5 到 12 歲的學生，分成 4 個混齡的「班級」，共有 5 位教師和 3 位支援教師 (educational support teachers)。這些老師都持有公立教師資格，雖然沒有受過戶外教育的正式訓練，但每位教師對戶外都

¹ 請參閱：<http://es.sd42.ca/>



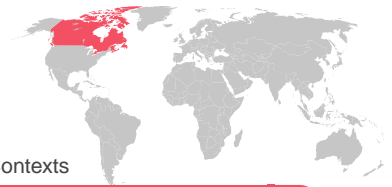
有較高的個人意願。楓樹嶺環境學校注重浮現課程的精神，雖然對教師們來說別具挑戰，但透過每天與學生和大自然的互動，以及持續的專業成長，他們在實務上已有成長和變化。

2. 森林學校（Forest Schools）

森林學校運動在 1950 年代始於英國，通常實施於學齡前教育，孩子多半在自然環境中待上一整天（加拿大森林學校網站）。方案因地點和特定教育者的思維而有不同，但最重要的是森林學校可以被當成一個以兒童為中心、地方和遊戲本位、而且自然生成的教學方法策略或教育方案。加拿大到近期才開始有森林學校，也在快速成長中。

加拿大第一間森林學校是 2007 年開幕的安大略省鯉魚嶺幼稚園（Carp Ridge Preschool）。在這之後發展如雨後春筍，直到 2012 年，加拿大森林學校成為「一項『加拿大兒童與自然聯盟（Child and Nature Alliance of Canada）』的教育倡議制度，主持一系列專業成長工作坊」及課程。他們此刻正在發展該領域中的「最佳實務案例」（best practices），然而截至目前為止，由於這些方案在加拿大過於新穎，要蒐集到實務上各種教學法和理論是很大的挑戰。此外，仍需警惕在方案發展初期就標定最佳案例會限制多元發展的可能性。





3. 學校統整方案 (Integrated School Programs)

最後一個要探討的學校本位方案，比森林學校有更悠久歷史的統整方案 / 自然本位方案。這類型多半是在中學階段，以跨領域的途徑達到省立標準，通常由一群教師合作執行 4 到 5 學分的課程。這些方案經常會拉長到至少一個學期，學生也持續在同一個團隊中。他們會花時間在學校內外探索自然環境、完成課程內容、在野外地區找尋線索、或參與當地社區的服務學習。可取得的學分常包括：體育、科學（生物）和英文，雖然會依照適當程度給分，但內容因教師各自不同的專業和創意也有所差異。在加拿大各處都有許多統整方案。

最早的是安大略省深河市（Deep River）的山地松（Tamarack）方案。1980 年代由 Bill Patterson 草創，最早給麥肯錫（Mackenzie）高中 20 位 11、12 年級的學生，共四學分方案包括校外教學、戶外環境教育活動和社區參與活動，這些都未曾干擾學校正常的課表作息（Patterson, 1995）。到了 2004 年，在安大略省已經有大約 30 個統整方案（Potter & Henderson, 2004）。

另一個現存案例是 TREK 戶外教育方案²，發起於不列顛哥倫比亞省弗農市的威爾斯王子中學（Prince of Wales Secondary School）。TREK 自 1980 年代的目標便包括了戶外活動、永續教育與品格發展。該方案主要針對 10 年級的所有學生，每個學期，一半學生參加「On-TREK」的戶外活動、校外教學與研究、班級活動，另一半參與「Off-TREK」的學生則進行學術課程。在「On-TREK」的學期，學生會完成英文、社會、設計、體育、戶外教育的部分或全部學分。一整學年之後，TREK 學生能達成 10 年級的要求。TREK 的教學團隊和設備都是由溫哥華校區委員會所贊助。

（二）冒險教育 (Adventure Education)

如同名稱所示，冒險教育著重於戶外的冒險活動如：激流運動、攀岩、登山、在鬆軟的雪地或偏僻區域滑雪等。因加拿大多元的地理特性，在成千上萬的地景中充滿了多樣的可能，氣候也影響了可能性，雖然沒有許多冬季活動，冬天在加拿大人生活和冒險教育中扮演著重要角色。在這些方案裡，承擔風險、離開個人舒適圈以及激發腎上腺素通常佔了最重比例，課程目標也傾向強調技術能力。Potter 與 Henderson（2004）並指出「技術能力的發展讓參加者不僅探索外在的曠野，更要

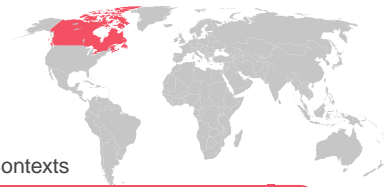
2 請參閱：<http://www.trekoutdoorprogram.ca/>



緊的是同時發掘個人內在的未開拓之地」(P.78)。許多加拿大的冒險教育方案「在野營與旅遊技能中融入人際與個人和環境場域的技能」(P.78)。近年來，已有將環境元素結合至冒險教育的方案，藉以發展學生與自然界的關係，並培養更深層認識加拿大為「一個有故事的地景」(P.78)。

冒險教育教師和工作團隊通常由他們工作的機構來訓練，藉由不同全國、省級或國際認證單位培訓，例如：安大略省休閒獨木舟與橡皮艇協會(The Ontario Recreational Canoeing and Kayaking Association)、加拿大搜救隊(Rescue Canada)、加拿大山岳嚮導協會(Association of Canadian Mountain Guides, ACMG)、潛水教練專業協會(Professional Association of Diving Instructors, PADI)、挑戰課程科技協會(Association for Challenge Course Technology, ACCT)等。由此可見，加拿大戶外教育的一個明顯趨勢正朝向更多認證，以及更多「認可」(sanctioned)培訓。





（三）夏令營（Summer Camps）

送孩子去夏令營是一個加拿大父母根深蒂固的傳統。近年的一個研究顯示「47% 的加拿大人曾在童年時參加過在外過夜的營，而 84% 的加拿大人認為營之所以重要是因為可以提供孩子在其他地方也許無法獲得的社會、實用、體能與其他生活技能」（Ipsos-Reid, 2001 引用於 Fine, 2005, P.4）。加拿大的夏令營普遍選址於自然場景，孩童會在那裡度過一天、一星期甚至整個暑假。Irwin（1950）將營定義為：一種發生在戶外環境的教育事業，為提供孩童在團體中生活、作業與玩耍，獲得生活基本歷程中的體驗和洞察力，以及從成熟的輔導員身上得到指導（P.15 ~ P.16）。

夏令營運動始於 1920 年代後半和 1930 年代早期，是當年自然浪漫觀點盛行下的一部分成果。教學法上受到來自於：約翰杜威（John Dewey）的經驗學習、盧梭（Rousseau）的兒童為本和感官學習、當時的社會背景。Frederick Gunn 被認為是第一個學校營的草創者，他在 1861 年於美國康乃狄克州的華盛頓成立了 Gunnery 男子預備學校（Gunnery Preparatory School for Boys）。Gunn 相信教師是引導者而非決策者，他常帶學生到戶外上課，以追求學習自然和建立品格（Fine, 2005）。

加拿大夏令營的傳統也受到以下長期的影響，像是：歐尼斯特·湯普森·西頓（Ernest Thompson Seton）及他的「木工」運動，貝登堡公爵（Lord Baden-Powell）與童子軍；以庫爾特·哈恩（Kurt Hahn）與外展教育（Outward Bound）；愛丁堡公爵獎（Duke of Edinburgh's Awards）。當社會習俗與意識持續演進，教學法和活動也隨時間產生戲劇化的變革。最早的方案傾向按性別區隔，不同的性別教導其不同的技能；直到 50 年代初期，加拿大才有了第一個男女共同參加的營（Fine, 2005）。現有的夏令營的多樣性，從傳統戶外冒險到運動主題、美術和音樂；甚至著重特殊需求與能力、特定技能、不同對象及治療型方案。

加拿大的夏令營長期以來具有監管執行的機制，除了頒發授權和認證書，也辦理全國研討會和專業訓練。最有歷史的團體是 1933 年成立的安大略露營協會（Ontario Camping Association, OCA），在國家層級則有 1936 年成立的加拿大露營協會（Canadian Camping Association, CCA）。CCA 是一個擁有超過 800 位營會成員的「非營利聯合的露營協會，自不列顛哥倫比亞、亞伯達、薩斯喀徹溫、曼尼托巴、安大略、魁北克、紐芬蘭與拉布拉多、新布藍茲維、新斯科細亞、到愛德華王



子島九省」(CCA 網站)。

課程通常由各營會獨立設計，但在整體上差異不大，如前述一樣，教學法傾向於體驗、動手做及學生中心。從營會數量和認證過程的幅度來看，多數都需要遵照各省或中央政府政策規範的健康與食物安全、用水品質、交通安全、建築與消防法規、勞動法和人權(CCA 網站)。這代表治理營會的規則監管了大範圍具有非常不同類型的機構，舉例來說，夏令營和餐廳用相同的食物安全守則來管理，許多夏令營的工作人員不是志工就是領低薪的年輕人，頂多受了一些急救和水中安全訓練，或有公車駕照。

(四) 戶外教育中心 (Outdoor Education Centres)

戶外教育中心的經營來自於地方及全球環境保育、科學教育、甚至本土生活與習俗的資源。透過活動、遊戲、探索和體驗進行教學，許多中心的教學法都是大自然中的體驗。課程十分多元，從模擬露營和冒險型體驗，到學生參與環境行動和社區營造，以及地方本位知識和自然意識等。訓練也同樣多元，有些中心聘請具戶外教育專業背景的教師；有些中心則由當地系統規劃培訓或是多所中心共享的方案。在歷史上，中心的發展有賴於學區裡熱心的教師們率先推動，或是地方主管單位管轄的公園及政令，也許是從夏令營延伸到學期間。經費議題使一些戶外教育中心在公共決策上被邊緣化，雖然有些在學區內運作(如北溫哥華戶外學校(North Vancouver Outdoor school))，大多數還是得讓學校付費參觀才能有穩定的財務來源。私人經營的中心就常常被逼著要以訪客數來考量經費做決策。

除了學校和學生之外，這些中心也常跟兩個族群互動：就是企業與運動隊伍。商業與球隊強調建立社會情緒技能，像是信賴、溝通或領導，因此會加入短期的方案，藉著參與多種戶外活動瞭解現狀及提高工作環境的技能。

(五) 治療型戶外教育 (Therapeutic Outdoor Education)

由於了解到沉浸在自然界對幸福和健康有益，因此面對精神健康的議題，規劃好的戶外經驗來進行治療正受到矚目。治療觀點可以融入於方案，例如：松河基金會(Pine River Foundation)，或做為機構的焦點，像是在人與自然的諮商和診察機構(Human-Nature Counselling and Consulting)所見一樣。在這些方案中，大自然變成一個「新」背景讓參與者可以在協調員和輔導員的支持下，回應在環境中的現實挑戰，以促進參與者的個人發展。部分的方案設計，尤其是在原住民社區，自然

被理解為一個療癒的地方，土地本身就是治療師（Redvers, 2016）。這些方案背後的訓練，從有生態和深度心理學博士學位的治療師到現場培訓的團隊都有，在細膩程度上很不一樣。這些方案最主要的焦點是個人的健康和幸福，其學習計畫都為符合各參與者需求所設計。這些方案在加拿大愈來愈受歡迎，被用來治療精神健康與全人幸福日漸面臨的多元挑戰上。

（六）荒野戶外教育（Wilderness Outdoor Education）

荒野方案起源於進入山林的傳統，到一個「野生」區域來獲得對自我更深的關注和意識。這類型的方案與前述的冒險型有些關連，像是外展教育和 Educo 冒險學校帶學生校外教學去的地方在認知上就是「野外」（backcountry）。加拿大外展教育提供了數一數二大型的荒野教育方案。該組織由科漢（Kurt Hahn）於 1941 年在威爾斯成立（加拿大外展教育網站）。加拿大分會創始於 1969 年，抱持著「從自然世界中具啟發和挑戰性的自我探索旅程，來培養恢復力、領導力、連結與同情心」的使命（加拿大外展教育網站）。他們與不同的學習單位合作，例如：中學和大學、社區團體、政府與非政府組織等。如前述，加拿大外展教育是全世界第一個有社區服務特色也為戶外和冒險教育者提供自創的認證課程。



現有方案通常是以冒險、長期團體經驗和多次挑戰實現個人發展和自我探索。體驗教學法著重於兩個領域：實務技巧，例如：用柴火煮飯、划船、繩結等；以及個人能力，像是領導力、溝通、和自我省思。雖然大部分的學習是以團體進行，課程內容經常包括單獨體驗、反思時間、某些服務學習，以及一系列技能練習，參加者在方案過程中，及之後社群中能承擔領導角色。在這些方案中，地方扮演了重要



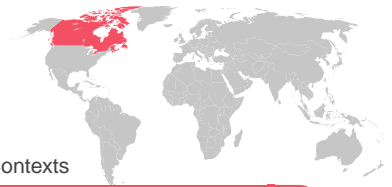
的角色，常常在經驗當中塑造了「野生」和「啟發」的背景（例如：在北方針葉林間三星期的獨木舟體驗；或北極狗拉雪橇的兩星期活動）。這些方案也聚焦於特定的族群，像是寄養家庭的青少年、原住民族、戶外社團，甚至是接受獲得經濟補助的學生。

（七）原住民教育（Indigenous Education）

討論加拿大的戶外教育時，很重要的一個認知是原住民過去數千年都在自然環境中教育他們的孩子。原住民教育視教育過程為「一個公共的社交活動」（Cajete, 1994, P.20），這樣的活動本於個人、社區及自然。「部落教育就是一種與彼此和自然環境緊密交流下的自然結果」（Cajete, 1994, P.33），教育是「為了生命的好處」（“For life’s sake”）（Cajete, 1994, P.4）。透過教育和生命整體，會在心靈深處種下對自然世界的敬意。加拿大及來自其他地方的戶外教育者逐漸了解原住民實務和文化的重要性，甚至因為對土地的教育實務帶來影響或改變，而受到重視和仿效。近年來興起推動本土正義的聲音與行動，在各種戶外教育方案中也產生愈來愈多原住民領袖、原住民方案、原住民文化及學習方式。



原住民長老為學生擊鼓祝福



原住民戶外教育方案其實範圍廣闊，從「重新發現」（Rediscovery）³這樣的短期活動，到完整以土地為主的深層文化體驗，例如：德欽塔研究學習中心（Dechinta Centre for Research and Learning）提供的方案。在德欽塔，學生與長老和講師以原住民觀點的處事和學習方式共同合作（Dechinta 網站）。方案主要都在戶外進行，在加拿大北邊領地的 Chief Drygeese 區布拉克福德湖小木屋（the Blachford Lake Lodge in Chief Drygeese Territory）。

原住民教育方案傾向融入原住民語言、長老的參與、土地（地方）和當地推動案，以及全人的經驗教學法—「融入個人的所有層面，包括情感、身體、心靈和智能」（Franz, 2012，引自：加拿大學習議會，Canadian Council of Learning, 2009），原住民傳統如：說故事、儀式和禮節格外受到重視。

這算是當中快速成長的領域，具有一些最有趣的新戶外教育方案設計。這些方案所受的監督也很不一樣，許多方案是對校區或省政府標準負責，其他有些則是對某個主任和議會或是一群耆老。原住民教育的教師訓練也有歷史上的爭議，現有的一些西方教師訓練常牴觸原住民的教育方式（Hampton, 1995），但過去十多年來也因此有具體的討論和擴張。



原住民長老與學生交流

³ 請參閱：<http://rediscovery.org/>



(八) 地方本位教育 (Place-based Education)

在過去二十年裡，地方本位教育 (Smith, 2002; Sobel, 2004) 儼然變成一場回應「教育論述和實務與真實世界的隔離，困在愈來愈缺乏地方感的教育制度裡」的教育改革 (Gruenewald, 2003, P.620)。地方本位的價值在已經算是地方本位的本土教育前彰顯不出來，它是西方較新的一種努力回歸當地的力量。

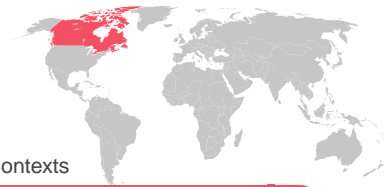
地方本位教育可以被理解成一種教學法和課程策略，要有計畫地導入當地許多地方和社區，同時提供探討目前社會和生態議題的機會 (Sugg, 2013)。以一個持續演進的教學法，地方本位教育有很多探討的方式。最廣泛的定義是由 David Sobel (2004) 所提出，他對美國和加拿大的地方本位教育發展都有所貢獻。他是如此定義地方本位教育：地方本位教育是一種教學過程，運用在地社區與環境作為起點，透過語言課程、數學、社會科、自然科與其他等學科的跨領域課程進行教學。強調實作與真實世界的體驗，這個教學取向不僅加強知識的學習，也幫助學生發展出與其社區更強的聯繫，促進學生對自然環境的鑑賞，並幫助他們成為具有主動奉獻精神的公民。在地公民與社區組織的主動參與以及學校的環境資源的共同合作可提升社區活力與環境品質。(洪如玉, 2013, P.117)

如定義所示，地方本位教育是以當地社區和學生生活經驗為核心。Gregory Smith (2002) 提出七項地方本位教育方案常見的線索，這些線索和元素包括：

1. 周圍的現象是課程發展的基礎；
2. 學生是知識的創造者，而非只是消費者；
3. 學生的提問是學習內容的依據；
4. 教師是社區資源的促進者、引導者、共同教學者和代理人；
5. 教師必須成為課程的設計者，而非只是傳遞者；
6. 學校和社區之間的牆已經被跨越了；
7. 評量是根據學生的能力和對社區幸福可持續的貢獻 (P.593 ~ P.594)。

此外，投入地方本位教育也促使教育者探索「教育目標的真諦」(Sugg, 2013)。

加拿大的人們逐漸意識到認識個人環境的重要。例如：在不列顛哥倫比亞，社會和個人發展能力包括了：「學生藉由獨立或協同合作，為他人、社區、環境的益處，發展意識並對他們的社會、物質與自然環境負責」(不列顛哥倫比亞的新課綱



網站)。地方本位教育的實施多由個人方案、課室教師，或由學校整體進行，例如：前述楓樹嶺環境學校的學習就是完全基於當地地方。

在這項領域也給教師支持和培訓，有不同的組織提供單獨的課程，例如：哥倫比亞流域環境教育網絡（The Columbia Basin Environmental Education Network, CBEEN）；在加拿大各地的學院和大學都有在職教師的證書和學位課程，例如：西門菲沙大學（Simon Fraser University）的自然本位經驗學習（Nature-based Experiential Learning）證書課程。

（九）環境教育與都市生態教育（Environmental Education and Urban Ecological Education）

這個面向與先前討論的其他類型都有些相似之處，但在都市擴張下，更需要都市背景下的戶外方案，而且環境教育還有許多不同的重點值得關注。無論城鄉的環境教育長期以來都聚焦於環境，像是從自然科學角度設計讓學生投入池塘調查、植物辨識、氣候研究，及與其他結合主修科學背景的教育者進行生物學的活動；另一種焦點則放在自然學家的工作上，相關的設計包括自然漫步、調查生物類型、仔細檢視特定區域的自然史。當然，這些方案通常都是在大學受了專業教育的教師們與戶外中心或城市公園管理者合作提供的。這類型最後一個焦點較偏向對自然的欣賞，因此通常較不注重特定一門科學，反而較著重於真實融合和建立關係，相關的活動可能包括：特殊角落（special spots）、沉思傾聽、激發學習者運用感官的遊戲。過去許多這類型的方案設計會要求學生從市中心移動到特定的戶外場地，但今天在加拿大許多都市皆愈來愈注重將方案設計於學生的鄰近社區裡。這麼做除了有經費的考量，也是來自於對都市背景下同樣有自然世界的理解，在不列顛哥倫比亞省的林恩峽谷生態中心（Lynn Canyon Ecology Center）就是一個很好的例子。

（十）原始主義（Primitivism）

這個類型最適合用來形容野外求生者，在缺少支援的情況下能仰賴土地生存的情形。像是搭營帳、生火、辨認植物、獵捕、定向及個人照護，都是這類「生存」型方案元素。這些方案有部分發展自軍隊風格的訓練，並演進成為電視節目上對個人野外求生能力的光環。從這角度來看，這類的教學法偏重勝過挑戰，征服並攻克野外，且運用當中的資源。



另外也有從其他角度發展出一種類似風格的設計，雖然同樣有紮營、定向和生火，目的卻是想藉傳統技能脫離現代世界，回歸「比較簡單的」生活，期許挑戰快速成長的城市化與科技的存在。這種

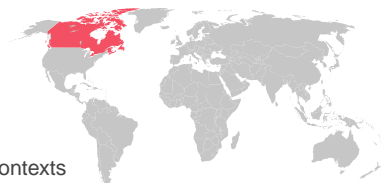


訓練可在多種不同的背景下實施，課程方案中許多的「傳統」技能，是來自原住民文化，這些技能可能是非原住民透過分享學習得來；或是挪用（appropriation）而來。溯源於美國東岸 Tom Brown 追蹤師學校（Tracker School）的方案，例如：飛鷹自然學校的松樹課程（Soaring Eagle Nature School, Pine Tree Project）傾向聚焦於發展與土地連結，以及培養對自然界的崇敬和彼此傾聽的尊重感。這個教學法以個人為主，講師只協助陪伴引導。

（十一）童軍和嚮導方案、與愛丁堡公爵獎（Scout and guides programs and Duke of Edinburgh's Award）

童軍與女童軍的傳統始於 1907 年，由貝登堡將軍（Gen. Robert Baden-Powell）發起加拿大童軍協會網站⁴。其發展與看重技能以利益為基礎的歷史有關。加拿大女童軍（Girl Guides of Canada）成立於 1910 年，讓女孩有機會學習實務與操作的技能，鼓勵女青年在世界各地有所行動。到了今天，童軍團每週聚集練習技能，各項技能精通後便會領到勳章。週末的遠足則設計為獲得戶外「求生」的實戰經驗。在這裡，戶外被當成可用來進行自我測試，而自然則是讓年輕人鍛鍊必要品格的場所。女童軍與童軍穿著制服並學習各自團隊的誓詞，藉此培養做為女童軍或童子軍的歸屬感和個人身份認同，對某些人而言是終生的信念。長大成人的畢業生常會繼續帶領下一個世代，組織會議、孩子們以及課程方案。成員主要都是志工，

4. 請參閱：<http://www.scouts.ca/ca/scouts-canada-history>



加拿大童軍（Scouts Canada）／加拿大女童軍（Girl Guides of Canada）採鼓勵並支持自治的立場。受傳統影響，加拿大的童軍和女童軍也恪遵慣有階級和政治規則。因此，教學法的風格傾向於樹立一個具有分享教學權威的知識擁有者。即使方案會因為各地區分支特性而有極大差異，中央辦公處在性別或環境議題的政治參與上仍然維持保守態度。

愛丁堡公爵獎（Duke of Edinburgh's Award）是以英國的原型為範，1963年創立於加拿大，用以激勵年輕人尤其是男生，採取一個平衡的生活方式。目前總共有四個主軸領域：服務、冒險旅程、技能、和體能休閒。完成方案要求的學生可以獲得獎章，學生的對手是他們自己。這個方案是由愛丁堡公爵（現在伊莉莎白女王的丈夫菲力浦親王），以及科漢（Kurt Hahn）和杭特上校（Lord Hunt）所發起。這個獎幫助年輕人認識自我，並使可能被埋沒的成就獲得表揚⁵。



5. 請參閱：<https://www.dukeofed.org/history>



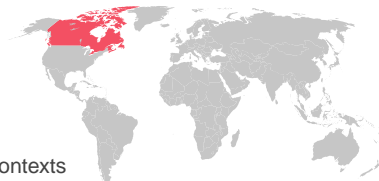
三、結語

透過以上對加拿大現存戶外教育不同面向的整理，希望可以呈現該領域多元複雜但具彈性可活用的特性。從事戶外教育不是只將學習情境從室內搬到戶外，還需要探索教育目的、教學法及教學本身的觀點。我們的環境正面臨危機，而主流教育卻將學習抽離自然世界，單單注重競爭和個人主義，此刻，戶外教育能提供機會，重新將學生的學習銜接上生活經驗以及維繫他們的環境，甚至也可能培育出會關心周遭人類及非人類的公民。儘管戶外教育在多數的學校裡並不具優先地位，但目前仍持續成長與分支。然而，我們也應該要承認戶外教育方案在其成千上萬的形式和策略中，通常很短暫並缺乏理論或方法論的辯證。像先前所述，戶外教育在主流課程的邊緣，缺少廣泛的研究證據支持其教育效果的全貌，同樣也難以瞭解學生與多元的他人及大自然間，相處或彼此關係的長期結果（Piersol，私人對話，2016）。

有了這項觀察，我們相信爲了這領域的進步，有四個方向需要探索和發展。雖然本討論偏重於學校本位的戶外教育，但也可能對其他戶外教育方案產生幫助。

第一，課程需要轉向地方和土地本位的教學法，讓地方、土地及自然經驗成爲主角（Derby 等人，2015）。此外，應提升對傳統智慧、地方多元化、文化的尊重，並主動將當地社區融合進學習計畫中。Piersol 指出「在戶外教育領域中，有些理論學家認爲，雖然戶外教育已在個人發展教育上（self-development）跨出了很大一步，代價卻是忽略與在地土地及社區之間的關係」（2014，P.43）。戶外方案應設法探索地方故事、社會現實、和「家鄉」地方擁有的複雜關係。文獻也提醒這樣的互動將會更真實，並協助培養孩子對社區及自然世界更深層的親密關係（Hacking 等人，2007; Louv, 2005; Ballantyne 與 Packer, 2009）。教學法也必須因應而變得更向外延伸、更多經驗、更有意義且更多反思。

第二，目前已經或將來準備投入戶外教育的教育者，需要願意持續參與教學法的探究，並願意挑戰風險（Smith, 2007）。當戶外教育者可以讓學生重新學習日常生活經驗與現實情境的意義和認知，他們的角色就不再受限於名稱所示（Duenkel 與 Scott, 1994）。教育者也需要有持續的專業成長訓練支持；正向協作及與其他教師和社群結盟；在課程發展和準備時間上保持開放有彈性（Kiefer 與 Kemple, 1999; Williams 與 Taylor, 1999; Tung 等人，2002; Hargreaves 與 Fullan, 2012）。Smith（2002）進一步提醒公家單位的教師需要減少倚賴學術學科爲課程框架，應該接受較爲質化



且全人的學生學習評量。

第三，政府的政策與要求以及學校領導和行政體系，必須要提供支持、有彈性，並與教育者團隊合作（Smith, 2007）。行政程序能持續不斷地支持並保持彈性，是執行戶外教育的關鍵。當然研究可能顯得較為理論而不切實際，目前的趨勢包括階級傾向扁平化，決策者層持續擴張，以及決策的責任負擔逐漸來自更大的群眾，而非落在行政者、研究者或一群外界人士身上（Takako 等人，2009）。

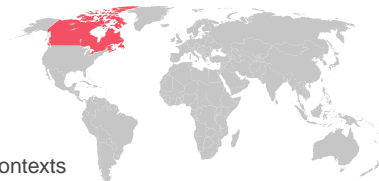
最後一點，社區（包含自然世界與其居民）參與需要透過對話、合作及行動。Smith（2002）提到「學校以外的機關與組織，包括企業，必須慢慢發現自己在孩子的教育中有角色，也需要樂意接受實習生並提供社區年輕人多元的學習機會」（P.594）。社區中不同角色的參與，可以促成團體的支持力量，並為不同的戶外教育方案提供多樣的資源與專業。





參考文獻

- 洪如玉 (2013)。地方教育學探究：Sobel, Theobald 與 Smith 的觀點評析，*課程與教學季刊*，16 (1)，115-138。
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Blenkinsop, S. (2012). Four slogans for cultural change: an evolving place-based, imaginative and ecological learning experience. *Journal of Moral Education*, 41(3), 353-368.
- Blenkinsop, S. (2015). In Search of the Eco-Teacher: Public School Edition. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 19, 145-159.
- Blenkinsop, S., & Fettes, M. (2009). Aligning education and sustainability in Maple Ridge, BC: A study of place-based ecological schooling. Successful Social Sciences and Humanities Research Council, Environmental Community University Research Alliance Grant Application.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Durango : Kivaki Press
- Derby, M. W., Piersol, L., & Blenkinsop, S. (2015). Refusing to settle for pigeons and parks: urban environmental education in the age of neoliberalism. *Environmental Education Research*, 21(3), 378-389.
- Duenkel, N. & Scott, H. (1994). Ecotourism's hidden potential: Altering perceptions of reality. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(8), 40-44.
- Fine, S.M. (2005). Contextual Learning within the Residential Outdoor Experience: A Case Study of a Summer Camp Community in Ontario
- Franz, C. (2012). Education as Regeneration: Process of Decolonizing Literature Review Retrieved from York Region District School Board Website on September 15, 2016: <http://www.yrdsb.ca/Programs/PLT/Quest/Documents/2012ChristinaFranzArticle.pdf>
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.



- Gruenewald, D. & G. Smith. (Eds.).(2008).*Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*.New York, NY : Lawrence Erlbaum.
- Hacking, E. B., Scott, W., and Barratt, R. (2007). Children’s research into their local environment : Stevenson’s gap, and possibilities for the curriculum. *Environmental Education Research*, 13 (2), 225-244.
- Hampton, E. (1995). Towards a redefinition of Indian education. *First Nations education in Canada: The circle unfolds*, 5-46.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.(2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Irwin, F. L. (1950). *The Theory of Camping: An Introduction to Camping in Education*. New York: A.S. Barnes and Co.
- Kiefer, J. & Kemple, M. 1999. Stories from our common roots: Strategies for building an ecologically sustainable way of learning. In Smith, G. and Williams, D. (Eds.) *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. New York: State University of New York Press. 21-45.
- Louv, Richard.(2005).*Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *Learning Landscape* (7)1,219 - 232.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
- Passmore, J. (1972). *Outdoor Education in Canada-1972*. Canadian Education Association, 252 Bloor Street West, Toronto 5, Ontario, Canada.
- Patterson, B. (1995). The TAMARACK Program. *Green Teacher*, 42, 25-27. Piersol, L. (2014). Listening place. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(2), 43.
- Potter, T. G., & Henderson, B. (2004). Canadian outdoor adventure education : Hear the challenge—Learn the lessons. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), 69-87.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education : A matter of many relationships. *The Journal of environmental education*, 17(3), 13-15.



- Redvers, J. M. (2016). *Land-based Practice for Indigenous Health and Wellness in Yukon, Nunavut, and the Northwest Territories* (Doctoral dissertation, University of Calgary).
- Snowberry, C., & Blenkinsop, S. (2010). "Why are those Leaves Red?" Making Sense of the Complex Symbols : Ecosemiotics in Education. *Trumpeter*, 26(3), 50-60.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington, MA : The Orion Society.
- Sugg, S. (2013). Place-based education: Forcing hard questions. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Educaiton*, 6(1), 56-63.
- Takano, T., Higgins, P., & McLaughlin, P. (2009). Connecting with place: Implications of integrating cultural values into the school curriculum in Alaska. *Environmental Education Research*, 15 (3), 343-370.
- Tung, C., Huang, C., & Kawata, C. (2002). The effects of different environmental education programs on the environmental behavior of seventh-grade students and related factors. *Journal of Environmental Health*, 16(7). 24-29.
- Van Matre, S. (1999). *Earth Education: A New Beginning*. Greenville, WV : The Institute for Earth Education.
- Warren, Karen, M. Sakofs, & J. S. Hunt. (Eds.) (1995). *Theory of Experiential Education: A Collection of Articles Addressing the Historical, Social and Psychological Foundation of Experiential Education (Third Edition)*. Dubuque IA: Kendall Hunt Publishing.
- Williams, D. & Taylor, S. (1999). From margin to center: Initiation and development of an environmental school from the ground up. In Smith, G. and Williams, D. (Eds.) *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. New York: State University of New York Press. 79-102.



探索戶外～ 美國戶外教育之發展與實踐

American Outdoor Education :
Policies, Practices and Progression



探索戶外～美國戶外教育之發展與實踐

American Outdoor Education : Policies, Practices and Progression

吳冠璋、王俊杰 著



一、前言

人類與大自然緊密相依共處應該已有幾萬年的歷史，直到工業革命發生，多數人口湧進城市後，使得近百年來在文明與荒野間的分野日漸顯現。因此，人們必須重新學習如何跟大自然和諧相處。如同美國作家理查洛夫在「失去山林的孩子」一書所提及兒童與自然之間令人震驚的隔斷，因而衍生肥胖、過動、注意力不集中和抑鬱等症狀，著實為當今社會敲響一記警鐘。而如何拯救兒童免於「大自然缺失症」的影響，協助我們找回人類與大自然的未來，這就是戶外教育在 21 世紀對自我期許的重要目標。美國以拓荒精神立國，因此特別重視戶外、冒險、自然探索、獨立與自由的精神，加上豐富多元的自然資源，使得不論是單日戶外踏查、自然（田野）研究，亦或是數日住宿型的夏令營營隊、或是荒野遠征型態等等之戶外教育課程，其中的機制與單位都發展得非常多元、完備與成熟。值得一提的是：美國戶外教育深受原住民的文化影響，原因在於北美原住民與自然相處的古老智慧，像是成



年禮、分享儀式等，能夠很自然地被運用在戶外教育的素材與課程內涵，成為美國戶外教育獨特的歷史及文化脈絡（Quinn and Smith, 1992）。2010年歐巴馬政府提出美國優質戶外方略（America's Great Outdoors Initiative）適時回應了人民的需求，提供美國民眾更多戶外休閒管道的同時，也兼顧到環境保護與社區經濟發展，創造多贏並永續發展的契機。由此可見，美國的戶外教育有著悠遠的歷史背景，但是在面臨新世代的同時卻又扮演著舉足輕重的腳色。本文會從歷史的脈絡談起，介紹具代表性的課程方案以及政策執行上的操作，接著是戶外教育的場域以及相關資源與組織，最後會討論戶外教育的專業力等培訓與資格的重要議題。

二、美國戶外教育的歷史沿革與改變

提到美國戶外教育不可避免的必須從露營教育談起，露營是一項古老、基本也是熱門的戶外活動。有組織的露營活動（organized camping）在美國已超過百年歷史，當然，長久以來也被美國人視為富含教育意義的成長經驗（Smith, Carlson, Donaldson, & Masters, 1972）。

Hammerman, Hammerman, & Hammerman（1994）將美國戶外教育的歷史分為六個發展時期，分別為創始期（1930-1939）、實驗期（1940-1952）、標準化期（1953-1964）、再創期（1965-1969）、新方向期（1970-1985）、多元化與網路化期（1986至今）。

Hammerman 等學者指出戶外教育的創始期從三〇年代開始進入學校體系，當時少數學校開始運用有組織的露營活動作為戶外教學的課程，雖然當時的教育家對於詮釋戶外教育的概念還是有分歧，但普遍認同露營活動所產生的教育價值。也因當時民間與政府組織的協力共識與經營培養，逐漸讓學校露營更容易被正規教育與社會大眾所接受，成為美國家庭的戶外文化。

美國露營教育的期初發展，其目的多是輔助該組織的核心目標，如：遊憩或是宗教；到了後來，才逐漸發展以戶外教育為目的。同時，因受到英國的影響，例如：基督教青年會 Young Men's Christian Association（簡稱 YMCA）、童軍以及外展學校（Outward Bound）等等都是由英國傳入美國，露營教育也為童軍活動所重視。露營活動是每個童軍團各階段都會有的重要活動，尤其是美國的聯團大露營。而童軍活動源自於1907年由貝登堡爵士所創，1910年傳至美國，培育7-20歲年輕人公民意識、領導統御與養成身心靈的健康（Martin, Cashel, Wagstaff, & Breunig, 2006）。



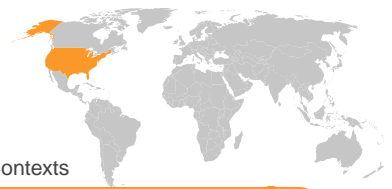
Meier and Mitchell (1993) 認為早期的露營教育風氣正連結當時的進步主義運動 (The Progressive Moment, 1890-1920)，希望露營的參與者可以發展獨立自主、自我控制、抗壓性與社會責任。而發展這些人格特質可以讓年輕人培養民主素養，並傳播發展至社會中。

在四〇年代的實驗期，美國越來越多的學校實驗「走出教室學習」方式：透過學校露營、學校花園、學校農場、及學校森林來體會。這樣實驗性的戶外活動陸續在全美各地擴展，在這實驗時期的戶外教育從過去以遊憩為主要的思想，轉化為以現有的學校課程的正式教學，並且有教育專業的期刊首次刊登戶外教育為主題之文章 (Freed, 1991)。

至於學校戶外教育課程的標準化期始於五〇年代早期，「露營 / 露營活動」等名詞開始被「戶外實驗室」與「戶外學校」所取代。此外，學校教師們操作戶外教學活動時開始依據活動指南與手冊，讓戶外課程有準則可遵循。同時，專業戶外機構、組織與規範的成立，也是標準化期的一大特色，如：戶外教育協會的成立 (1951)，包含了美國健康、體育與休閒協會制定公立學校露營準則 (1954)；全國戶外教育方案 (1955) 的推行，並於華盛頓特區舉辦第一屆全美戶外教育年會 (1958)、以及 1960 年於北伊利諾大學舉辦之第一次戶外教育教師研討會。

戶外教育的再創期雖相對短暫 (1965-1969)，但這時期與戶外教育相關的文章書籍、期刊、會議與組織卻蓬勃發展起來。也因為 1955 年的全國戶外教育方案的推行，接下來的三屆會議陸續於 1960 至 1970 年舉行，並吸引了包括環境保育、休閒遊憩、戶外教育與產業界等相關的領導人物參與。其中 1962 年從英國創立的外展學校 (Outward Bound School)，於科羅拉多州成立了第一個分校，至此冒險教育組織開始生根於美國。隨後，1966 年的戶外教育期刊 (Journal of Outdoor Education) 開始發行，意味著第一份全國性雜誌與全美各地的戶外教育者共同分享資訊 (Freed, 1991)。

隨著戶外教育的多元發展與影響力的日益擴大，Hammerman 將七〇年代至八〇年代中期稱為新方向期。這段期間因為環境因素問題，戶外教育開始發展與自然資源以及環境保育的相關議題，並藉由 1970 年的三大事件：地球日成立、環境品質會議報告出爐與全國環境教育法案通過，來聲明環境教育已成為新潮流。另一個方向即是體驗與冒險教育的發展，除了數個 Outward Bound 學校於多個州設立，歷



奇計畫 (Project Adventure) 亦於 1971 年成立，發展重點為運用冒險教育元素融入學校課程；另外，1977 年體驗教育協會 (Association of Experiential Education) 設立，以做中學習的精神，集結了許多機構組織的力量，並肩推行戶外教育。1986 年後至今，戶外教育進入了多元化與網路化期，各種相關的組織、團體與機構積極地投入國內的發展，並利用網路進行串聯與宣傳，舉行大型國際性的研討會與會議，齊心討論戶外教育及環境永續的重要議題 (Hammerman, Hammerman, Hammerman, 1994)。

可見美國的戶外教育初期著重在露營教育，影響成千上萬的青少年。發展愈臻成熟之際，也逐漸受到各級學校之重視，融入體驗學習方法並運用在各種學科以及課程設計當中。由於 1970 年代環境問題叢生，激發提倡環境教育的浪潮，教導對生態學的認知、培育環境倫理並促進環保活動。另外，戶外教育的發展打破僅能於露營地操作的窠臼，開始盛行遠征式的冒險教育 (adventure education)，強調其為天數更長、更深入荒野、更高風險的冒險活動 (Priest, 1986)。此冒險教育的蓬勃發展以外展學校以及國家戶外領導學校 (National Outdoor Leadership School, NOLS) 的成立為體現，開始了戶外教育、環境教育與冒險教育之間緊密的交互影響。從 Priest (1988) 對戶外教育的概念圖 (圖 1) 可以清楚地了解戶外教育的內涵與其他領域的關係。



圖 1 Priest (1988) 的戶外教育模式



三、美國戶外教育課程方案與重要的政策

◆ K-12 戶外教育課程

美國有許多著名的課程方案廣泛的運用於 K-12 各級學校教學，影響國民教育甚鉅，以下簡單介紹四個全國性的戶外課程方案：

(一) Project NEED

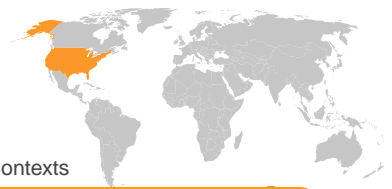
1967 年由國家公園管理局負責的一個全國環境教育發展計畫（National Environmental Education Development, NEED），目的在提升從幼稚園至十二年級（K-12）學生對環境的察覺與倫理概念。課程方案主要分成三階段：第一階段針對小學生培養欣賞自然的能力，第二階段針對中學生關於特定的環保議題來討論，第三階段針對高中生進行實地經驗為基礎的環境調查計畫。NEED 計畫為學校課程提供實用的教學資源，在各級學校裡獲得極大的回響。

(二) Project WILD

創立於 1983 年的環境教育協會（Council for Environmental Education）結合許多民間組織與政府機構，開展一個環境教育課程稱為 Project WILD。Project WILD 是美國學校體系從幼兒園至高中，用來推廣保育與環境教育時最常使用的方案，該方案強調人們應該察覺、珍惜與了解野生動物在生態系統中的重要性，並且鼓勵人們善盡地球公民之責任。這一系列的課程方案廣泛地被各級教師、環境教育工作者、戶外指導員以及政府官員所使用。其跨領域的課程內容被廣泛應用在科學、社會學、語言、藝術、數學及體育等學科。

(三) Project Adventure (PA)

歷奇計畫（Project Adventure, PA）於 1971 年成立於美國麻薩諸賽州的漢彌爾頓（Hamilton-Wenham）高中。其校長 Jerry Pieh 提出三年計畫專案獲得美國聯邦政府的資金贊助，支持學校將 Outward Bound 的冒險學習精神帶入正規學校的體育課程，之後更帶入歷史、英文、表演等其他課程。由於漢彌爾頓高中之成果評量有顯著成效，後續更獲得政府更多資金補助將其教育計畫在全國推展開來，可以說是以戶外冒險教育影響傳統教育最成功的例子（Prouty, 1990）。PA 後來轉變成一個非營利組織，主要是透過縝密設計的冒險活動與平面遊戲，從暖身、建立信任活動、問題分析與解決，到低空、高空繩索課程來促進個人成長與改變，這個課程運作的



方式很快被不同科目所沿用。因其透過團隊合作的策略，不但可以培養學生自信，更能促進團隊合作。PA 最重要的教學準則如下：

1. 自發性挑戰：參與者能夠決定自己是否參與任何一項活動，而團隊夥伴必須予以尊重。
2. 全方位價值契約：建立一套團隊之中合宜的行為規範，包括尊重、互助、鼓勵等。
3. 體驗學習：做中學，透過反思與回饋讓學習產生意義與延續。

(四) ELSOB

Expeditionary Learning Schools Outward Bound (ELSOB) 是美國在 1992 年開始的一項教育改革計畫，主要以體驗學習為核心，整合多元課程與能力統整之設計來強化學生知識、能力與品格。從剛開始的 10 個實驗學校到現今全美 150 個學校共同參與，是繼 PA 之後，又一個成功將冒險體驗教育結合學校課程的案例。

◆大學戶外教育課程

除了 K-12 的戶外教育，美國高等教育的戶外教育課程方案更形多元，各大學科系以專業的師資，結合理論與實務推廣戶外遊憩與教育，其課程方案更各具特色。其中頗負盛名的兩校為美國西伊利諾大學的 ECOEE 課程方案與美國印地安那大學的 CORE 課程方案。

(一) 西伊利諾大學 ECOEE 課程

The Environmental, Conservation and Outdoor Education Expedition (ECOEE) 課程為西伊利諾大學遊憩公園與旅遊管理學系的戶外課程，早於 1976 年開始成立，以體驗教育為根基來推廣戶外領導統御之專業 (Dilworth, 2006; Lupton, n.d.)。課程從春季班開始兩堂先修戶外課程，進入到秋季班主要的遠征學習訓練。ECOEE 的主要目的在於提供修課學生成為戶外專業領導；訓練重點為：學習多樣休閒設施營運管理、發展戶外教育與解說課程、熟悉小團體溝通與引導技巧。其他相關的個人益處包含增加自信心、提升自我意識、熟悉團體動力以及接觸更多的休閒遊憩領域。ECOEE 的課程要求還包含須通過野外第一反應員 (Wilderness First Responder) 與心肺復甦 (CPR) 證照考驗。

每年的 ECOEE 課程由授課之教授與班主任一起規劃設計，每學年有 10 至 15 名大學生申請，有時亦有少數研究生參與。ECOEE 與野地教育協會 (Wilderness



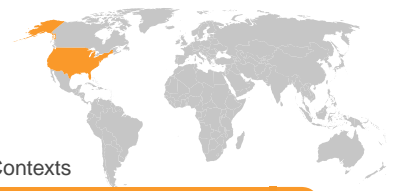
Education Association, WEA) 合作，強調課程不是爲了讓學生體驗高風險之活動，也不是設計用大自然來做治療，而是以教育爲主要目的。在遠征課程時，學生會乘坐一輛專用大巴至各地參訪、攀登、服務、生活，過程中透過經驗冒險的元素，體認風險管理的重要並領略其中樂趣。野地教育協會教授領導統御、戶外技巧、判斷力與決策力，最終能讓戶外領隊可以計劃與執行安全的戶外活動，並減少活動對自然環境的衝擊與傷害 (McKiernan, 1995)。ECOEE 提供學生們身體的、心理的、性靈的與團隊的挑戰，因爲其戶外活動的地點常常是未知的、不舒適的，但仍需進行露營、健行、登山、攀岩與獨木舟等多元的戶外活動，而活動中所進行的戶外的教學，包含日記寫作、團體歷程與延伸評量等用於教導的戶外課程。

(二) 印地安那大學 CORE 課程

開始於 1995 年的 Conservation Outdoor Recreation Education Program (CORE) 爲印地安那大學公園與遊憩管理系的戶外領導課程，於每年的春季進行一整學期的課程訓練。CORE 的課程內容包含領導統御、團隊與自我管理、環境教育、戶外技能學習與專業證照的取得，包括無痕山林 (Leave No Trace, LNT)、美國獨木舟協會 (American Canoe Association) 基礎訓練證、心肺復甦術 (CPR) 證照與野外第一反應員 (Wilderness First Responder)，此課程不僅爲學生賦能且透過證照考驗的增能機制，爲日後從事戶外相關產業之學生帶來更佳的職場競爭力。在 CORE 課程中，大學部與研究所學生必須修習 15 與 12 學分的課，來學習戶外冒險的相關理論與知識，並透過實地戶外操作來強化戶外領導技巧 (吳冠璋、王俊杰，2013)。

CORE 的戶外遊憩課程當然包含許多戶外技巧的學習，學生們必須能精進這些技術，讓自己有能力從事戶外遊憩，甚至是帶領他人參與。主要的戶外活動與技術訓練項目包含辨讀地圖與定向、雪地旅行與雪地露營、攀岩與垂降、高山訓練、獨處、峽谷與洞穴探險等活動，學生必須透過兩個非常重要的學習考驗：擔任當日領隊 (Leader of the Day, LOD) 與規劃指導員手冊 (Instructor Manual) 來整合所學，而這些訓練重點的目的在培養學生成爲戶外的指導員。

上述 ECOEE 與 CORE 課程結業後，許多畢業生從事與戶外間接或直接相關的工作，例如：戶外引導員 (Outward Bound、NOLS、大學的戶外課程)、野外諮商與冒險治療、公家機關 (國家公園、林務單位) 戶外嚮導、人力資源發展。服務於不同領域的學生，例如：加入美國百大企業、成立自己的公司、或是進修至研究所，



也可將所學與體驗運用在未來的職涯中。

四、重要政策

Smith, Carlson, Donaldson & Masters (1963) 在『戶外教育』這本書中闡述美國教育歷史上有兩個增進戶外教育課程的重要時期，一為 1917 年的教育政策委員會 (Educational Policies Commission) 所制定七項重大教育方針，其中要求學校課程需運用健康及休閒相關的政策，著實影響了早期戶外教育課程；另一個重要時期發生於第一次世界大戰時，許多志願入伍的戰士因體能未達標準而被拒絕，使得當時社會上普遍反應，需透過戶外教育來提升人們的健康與體育。因此，在美國許多州立大學的體健休閒學院 (Health, Physical Education, & Recreation) 開始設立戶外課程。後續，在露營教育發展逐漸成熟後，也終於獲得政府重視。美國健康、體育教育與休閒協會 (American Association of Health, Physical Education and Recreation, AAHPER) 於 1954 年成立專案小組，負責制定與審核公立學校露營準則，並發表了關於露營目標、會員、指導員、課程與培訓等規範。1955 年在 AAHPER 支持下，史密斯 (Julian Smith) 推出全國戶外教育方案 (National Outdoor Education Project)，目的在提升戶外遊憩與教育活動的品質，此案對全美各地的戶外教育發展影響甚遠 (Daniel, 2009)，史密斯也因此被譽為學校露營之父。AAHPER 協會接著於 1965 年成立露營與戶外教育委員會，同年中小學教育法案 (Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 通過，並提供專門基金補助各級學校在暑期甚至全年間所舉辦的露營。之後兩年，總共有五百萬美元投入 89 個戶外教育方案，也漸漸讓許多學校將戶外教育納入正規教育 (Hammerman, Hammerman, and Hammerman, 1994)。

美國戶外教育的發展除了倚靠政府政策的直接支持外，更是需要個人、學校、民間團體、各地協會的力量挹注才得以蓬勃發展。理查洛夫 (Richard Louv) 於 2005 年所著『失去山林的孩子：拯救大自然缺失症兒童』引發了人們對於孩童環境認知上的好奇與興趣，進而開始試圖了解為何兒童日益疏離自然環境的原因，以及接踵而來所產生的身心問題與缺失。美國眾議院於 2008 年 9 月 8 日通過「讓孩子走向戶外法案」(No Child Left Inside Act)。這個運動是由美國環境教育協會提出，目的在提升兒童對於環境素養與環境教育的認知，並為修正 2001 年「不讓任何孩子落後」(No Child Left Behind) 之教育政策過度重視學科測驗的偏頗。當時

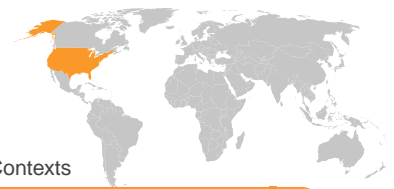


即使研究顯示學生身處自然環境中可以增進批判性思維、社交技巧與學業成績，但由於學校對於學科（例如：閱讀與數學）的過度重視，往往使其在課程規劃上，放棄具有價值性的戶外教育活動。「讓孩子走向戶外運動」雖然未能成為正式的法案，但其精神影響了美國聯邦政府，終於在 2015 年 12 月 10 日立法提供每年壹億美元用以訓練專業環境教育之教師，提供創新的學習技術，以及發展從幼兒園至高中的戶外環境教育之教學方案。舉例來說，受訓練的公立學校教師須了解環境問題（如：氣候變遷與水資源危機），以規劃適切的戶外教學機會供學生理解環境議題，並從中設計兼具品質與數量的戶外環境教育課程，擴大影響層面，例如：發展與執行「環境素養」（Environment literacy）計畫，鼓勵人們參與戶外遊憩來增進健康生活。

之後，美國總統歐巴馬於 2010 年提出「美國優質戶外方略」（America's Great Outdoors Initiative, AGO），目的在讓所有美國人可以享受國家優質自然資源所帶來的休閒、經濟和健康的助益。他以實際行動推行社區環境保育以及戶外遊憩活動，包含促進地方環境保育、擴大野地與水域遊憩範圍、復育水土資源以及興建城市公園與社區水道等計畫。尤其 AGO 的重點聚焦於鼓勵青少年參與戶外，並結合內政部、農業部、環保署、白宮環境品質委員會等資源，提供年輕人參與戶外休閒與相關的生涯規劃，以及利用戶外資源來回饋社區和國家的服務機會，以冀能培育新一代的領導者（Salazar, Vilsack, Jackson, & Sutley, 2011）。

五、場域與組織資源

美國地大物博，自然資源豐富，能夠從事戶外教育活動的場域很廣，舉凡州立公園、國家公園至荒野保護區（wilderness area），都是可以進行戶外教育的場域。舉例來說，全美有 57 座國家公園、155 座國家森林、677 個荒野保護區、5655 個州立公園（Holland and Eagles, 2006），這些地方提供了全美戶外教育很好的教室。目前並無專門管理戶外教育的政府機構，因此，從事戶外教育的推廣通常需要跨領域結合、跨單位協商，可互相支持的相關政府單位包括國家公園管理局（National Parks Service）、美國森林管理局（US Forest Service）、漁業與野生動物管理局（US Fish and Wildlife Service）、土地管理局（Bureau of Land Management）、美國陸軍工程兵團（US Army Corps of Engineers）、美國國家海洋和大氣管理局（National Oceanic and Atmospheric Administration）、美國墾務局（Bureau of Reclamation）以及各地方政府。場域對戶外教育最為重要，特別於「戶外」的操作模式更是整個領



域的核心概念，就如學者 Donaldson and Donaldson (1958) 認為，戶外教育是位於、關於、以及爲了戶外的教育 (education in, about, and for the outdoors)，戶外環境是戶外教育與其他教育模式最關鍵的區隔。戶外環境活化傳統教育，使學習變得有趣、新奇，所以學者 Priest (1986) 定義戶外教育是一種運用所有感官來體驗的學習模式，而且通常是在自然的環境下進行。將戶外當作是學習的場域，並同時強調五感學習的戶外教育有其高度專業性，也就是需要特殊的技巧與知識來操作與引導，以進行教學。Gilbertson, Bates, McLaughlin, and Ewert (2006) 表示：技術、人際增進、以及生態關係爲戶外教育的三大要素，且須透過體驗教育來呈現。戶外教育除了在 K-12 推廣之外，也能在社區、大專院校以及民間團體間一起來推動。以下爭對大專院校及民間團體多做描述：

大學體制內通常有三種組織在推廣戶外教育：學校相關科系、戶外教育中心 (outdoor recreation & education center) 以及學生社團 (outing clubs) (Jensen and Guthrie, 2006)。

1. 學校相關科系與研究所：Jensen 與 Guthrie (2006) 強調大學戶外教育課程是美國推廣專業戶外遊憩 / 教育很重要的一環，因爲學生們能有系統的學習戶外專業知識，並得到專業技術的訓練。美國大學系統提供戶外教育有關的科系、研究所不算少數，大致上有戶外休閒系、自然資源管理系、冒險教育系、戶外教育系、體驗教育系、環境教育系等等。著名的相關專業大學有印第安納大學 (Indiana University)、猶他大學 (University of Utah)、普雷斯科特大學 (Prescott College)。
2. 戶外教育中心：美國大學中通常會設置戶外遊憩教育中心，目的在提供全校師生、校友以及社區居民的戶外休閒與技能學習的服務。特別的是，在普林斯頓大學 (Princeton University)、布朗大學 (Brown University)、耶魯大學 (Yale University)、康乃爾大學醫學院 (Cornell Medical School)、哈佛大學 (Harvard University) 以及史丹佛大學 (Stanford University) 都有「野外新生訓練」的課程，也就是結合戶外教育以及新生訓練，幫助新生與同儕產生聯結，進而適應新環境的方式。
3. 學生社團：美國大學的社團五花八門，登山社 (outing club) 通常也深受學生歡迎，提供許多戶外教育與學習領導自主的機會。達特茅斯學院



(Dartmouth College) 自 1935 年就成立登山社，是全美大專院校裡最早成立的登山社。

美國戶外教育有多元、活絡的民間組織，其中最具代表性的就是外展學校、國家戶外領導學校、野地教育協會、體驗教育協會以及戶外遊憩與教育協會。以下將逐一介紹：

(一) 美國外展學校 (Outward Bound USA, OB)



外展學校，起源於英國，目前已發展成全球性的組織。創辦人柯特韓恩 (Kurt Hahn) 於 1941 年在威爾斯成立第一所 OB，是 20 世紀的偉大教育家。受到柯特影響深遠的是美國教育家賈許麥納 (Joshua Miner)，他在英國師承柯特，最後將 OB 帶入美國，在科羅拉多州的山區成立了第一所美國外展學校。

外展學校運用戶外活動來達成其教育理念，其教育理念為全人教育，特別重視同理心的培養，不光只是課業上的要求，還有人格的養成以及最重要的一「對人的關懷」。現今 OB 的活動五花八門，有登山、攀岩、泛舟、雪攀、獨木舟、滑雪等等，但是支撐活動的四個核心價值是不變的：自給自足、體適能、技術熟練、關懷服務 (Miner, 1999)。目前美國外展學校有五個分部，分別是荒野 (Wilderness)、體驗學習 (Expeditionary Learning Schools)、客製化 (Professional)、都市中心 (Urban Center) 以及探索中心 (Discovery)，每年大約有四萬名學生參與 OB 的課程。



(二) 國家戶外領導學校 (National Outdoor Leadership School, NOLS)

NOLS 是美國最著名的戶外教育學校，同時也在全球戶外教育領域扮演領導者角色。其課程主要著重在環境倫理、戶外技能、野地醫療、風險管理、領導力與判斷力。NOLS 課程特色為長天數，通常以野地遠征 (wilderness expedition) 的方式進行。在原始、真實的荒野教室裡鍛鍊學員的心智、毅力與負責任的態度，最後並鼓勵學生將戶外所學運用到自己的生活環境裡，繼續成爲一名領導者。NOLS 與猶他大學等學校合作，參與的學員可獲得大學課程學分。NOLS 分校遍佈世界六大洲，並提供獎學金給弱勢族群，鼓勵平等學習機會，招募更多元的學生來參與學習戶外教育。

成立 NOLS 的是保羅佩佐 (Paul Petzoldt)，他於 1964 年擔任美國外展學校總教練，隔年成立 NOLS，1974 年出版野地手冊 (The Wilderness Handbook)，1977 年與法蘭克拉普頓博士 (Dr. Frank Lupton) 等人成立野地教育協會。他分享讓他如此著迷山林的原因是自然的美景、與夥伴間的革命情感、活動中領會的冒險刺激、個人追求的自我實現、以及目標達成的成就與樂趣。保羅在 NOLS 進行了許多開創性的課程設計，包括男女合班的登山課程 (co-ed expedition)、獎學金制度、以及遵守低衝擊的戶外行爲 (LNT 的前身)。包括現在攀岩界仍然使用的溝通口號 (on belay, belay on, climbing, climb) 也是保羅當年發明的。NOLS 對全世界戶外教育界的貢獻亦在於推行環境倫理以及野地醫療訓練，成功的將 Leave No Trace 推上世界舞台，並成立野外醫療機構 (Wilderness Medical Institute, WMI)，讓戶外教育更趨專業化並全面提升安全性。

(三) 野地教育協會 (Wilderness Education Association, WEA)

被譽爲美國野地教育發展的先鋒保羅佩佐不僅成立 NOLS，更在 1977 年與 Dr. Frank Lupton, Robert Christie, Charles Gregory 等人共同成立野地教育協會 (WEA)。這些前輩對於戶外領導與野地教育有著共同願景，深信美國荒野的存亡與戶外愛好者，需要一個具規模的野地教育系統，WEA 的創始者因此設想出一套標準的訓練課程與推廣程序來實現這個目標。野地教育協會的使命是建立一套標準的程序，並透過課程設計、履行、鼓吹與研究來促進戶外教育的專業領導力。WEA 旨在成爲戶外教育與領隊之專業化過程中的重要支持組織，透過與主要利益團體聯盟，共同研發出課程標準，並提供戶外人士一個專業平台以進行審核與交流 (Lupton, 1990)。



早期 WEA 設計了 18 項課程準則（18-point curriculum），列舉了 18 項戶外領隊應具備的能力，分別為：判斷、領導、團隊行爲、環境道德、露營基本技能、食糧配給、裝備、衣著、健康與衛生、登山技能、導航、天氣、急救、自然與文化史、團體課程與溝通、原野旅行計畫與評鑑等準則，提供戶外領導者的能力訓練與知能判斷。在



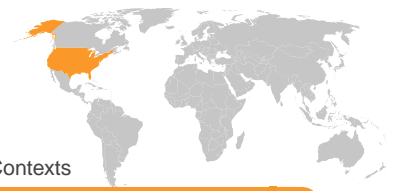
2008 年，WEA 進行一個三年的策略改革計畫，這計畫使協會重新檢視自己的使命與視野，也更新了協會內的操作。擁有三十年悠久歷史的 18-point 首次被重新格式化，並濃縮成六大核心教育模組，包括：戶外生活能力、計劃與後勤管理能力、團隊領導能力、風險管理能力、環境整合能力與教學能力。

（四）體驗教育協會（Association for Experiential Education, AEE）

AEE 是一個專業會員制的非營利組織，主要在推廣體驗教育。成立於 1977 年，主旨為提倡體驗式學習對教育的重要性，並提供了教育工作者一個重要的溝通平台。每年一次的國際體驗教育年會更是在成立協會之前即已開辦，如今已進入第 44 屆，每次都吸引近千人參與盛會。體驗教育協會對於學術的推廣更是不遺餘力，自 1978 年發行體驗教育學報（Journal of Experiential Education），是一個專業、有同儕審查制度的優質期刊。印第安納大學的艾倫伊爾（Alan Ewert）博士，同時也是戶外教育學術研究的重要推手，在 2001 年的 AEE 年會時，成立了一個研究發表平台（Symposium on Experiential Education Research, SEER），倡導學術與實務的交流，以激發更多的研究議題，對美國戶外教育的發展與科學化有很大的貢獻。

（五）戶外遊憩與教育協會（Association of Outdoor Recreation and Education, AORE）

AORE 是一個草根組織，自 1984 年以來由一群熱心的戶外教育工作者，自發性的每年舉辦戶外教育研討會，提供戶外專業人士與學生一個共同學習與交流的平台。在「非協會」的運作模式下維持了 9 年的年度研討會，最後在 1993 年正式成



立協會，主要目標是推動環境保護以及服務非營利戶外領域的專業人士、社群、大專院校與學生，並扮演與政府溝通的橋樑。

六、師資培訓

美國戶外教育專業化的過程，對教學者培訓、課程效益、理論基礎、實證研究等愈加重視。在未來逐漸重視研究為本的課程，政府等各部門對於戶外教育機構所提出的活動，紛紛要求需要有量化數據或質化證據等之實證研究成果，來支撐戶外教育的效益，以作為未來提供資金挹注的評審依據。戶外教育不再停留在好玩、主觀、非專業的評價上，這說明了研究、理論基礎、教學方法扮演日益重要的角色。戶外教育的效益已經被許多研究所證實，大致可以歸納為下列六點（ACA, 2005; Hattie, Marsh, Neill, and Richards, 1997）：

- 學業表現：GPA、讀寫能力之增進
- 自我概念：自信、獨立、體能
- 人際成長：正向的社會化，包含學會尊重、信任、關心、容忍他人
- 人格特質：情緒管理、降低侵略、內控增強
- 冒險力：培養對環境的欣賞、敬畏與好奇，並承擔永續發展的概念
- 領導力：察覺、管理、團隊合作能力

正因為戶外教育的成效漸漸被看見也被認同，所以師資對學習成效扮演重要的角色，而如何培訓與教學，更是愈形重要的議題。

戶外教育的師資與教學日益專業化，然而美國戶外教育的師資培訓並沒有全國統一的標準，政府也沒有任何制度、法令加以規範。因此只能仰賴各機構之內部訓練或業界協會發展所提供的評鑑標準。內部訓練通常會有軟硬技能與急救相關的培訓。通過評鑑的營隊或營區提供組織最新的培訓方法、風險管理、課程設計等各方面的資源，進而建立更安全、更高品質的營隊經驗，讓有意參與的人在選擇營隊時有具體的挑選標準。根據美國露營協會 ACA 的統計，美國境內大約有 12,000 個營隊，提供兒童與青少年各式各樣的夏令營。而通過 ACA 評薦的營隊大約有 2,400 個。體驗教育協會（AEE）也提供戶外機構的評鑑，讓戶外課程更有品質與安全的保障（Sugerman & Hirsch, 2007）。

戶外教育工作者不斷朝著專業方向努力，然而在實際課程操作上，人員的組成很少全部都是全職戶外指導員，實際上多數為兼職人員、學校老師，僅少數為全職



專業的戶外指導員所構成。有些組織要求戶外教育者必須能夠十八般武藝樣樣俱全，從設計課程、行銷課程、開車、執行課程、帶領引導反思等等都要一手包辦，也常需要加班，工時超長，讓有心發展專業的戶外教育者承擔太多期待與壓力。一般而言，戶外教育工作者的薪資與福利，遠不及所投入的心力、時間與責任，也難怪許多年輕的戶外教育者容易因職業倦怠（burnout）而掛冠求去（Kesselheim, 1981）。有鑑於此，專業的教學者的培養可以循序漸進地從下列三個方向著手（Gilbertson, Bates, McLaughlin, and Ewert, 2006）：

1. 知識累積：熟悉教導的主題與相關背景知識，舉例來說，如果教大學生基礎攀岩，必須要熟悉攀岩術語、攀岩場地的地質與路線、攀岩技巧、指導技巧、與大學生有效溝通的方法等，教學的深淺程度需依照學生的需求與理解程度調整。
2. 技術與教學精進：必須要熟悉主題，最重要的是能夠很清楚的、有系統的將這項技術傳授給學生。教學能力不是天生的，必須經過反覆練習與準備，才能成爲一個有效率的老師。技術強不等同會教學，因此教學能力的養成是很重要的。
3. 了解學員：了解學員的背景、能力是基本的。事實上，對教學者來說，能夠具備真誠關心學員學習歷程的人格特質是不可多求。因此，至少做到了解學員的背景經驗，可以適時調整教學內容與方法，以滿足學員的需求，增進學習效果。





七、結語

本文闡述美國戶外教育的發展，從最初的露營活動（1861年康乃狄克州的Gunnery Camp）開始，到早期的相關組織，如美國露營協會（ACA）、基督教青年會（YMCA）、四健會（4-H Club）、以及童軍教育，都在全美各地爲了青少年的全人發展而努力。被譽爲美國戶外教育之父的夏普，自1925年接手主導紐約Fresh Air Camp，將重視體驗式學習的戶外教育發揚光大。他與其他學者鼓吹露營的教育價值，也開啓了將戶外露營的經驗與學校課程做連結的趨勢。五〇年代開始，在學校露營之父史密斯的領導之下，戶外教育逐漸與正規教育連結，加上政策的支持，各地舉辦許多全國性戶外教育會議，亦出版許多專書、期刊等。美國的露營活動奠定了戶外教育的基礎，歷經戶外教育不同時期的演變，包含學校的戶外教學課程推行、戶外組織的蓬勃發展、多元方向發展與國家重要政策的制定，已發展得十分健全。此外，美國戶外教育課程的發展對於各階段學校教育有深厚的影響，本文探究包括K-12的戶外活動的規劃與設計、環境教育的推廣以及冒險教育的運用。而在高等教育的戶外專業課程，則介紹相關科系、教育中心與學生社團，並提出幾個大學特色的戶外領導課程作爲例子。美國民間組織在推行戶外教育不遺餘力，從外展學校（Outward Bound）的著重於個人成長及品格教育，到之後的國家戶外領導學校（NOLS）的成立，強調戶外領導力訓練及注重荒野保護意識，以上兩者至今仍深刻影響美國以及全球戶外教育的發展。深受Outward Bound之影響的還有70年代Project Adventure（PA）與90年代成立的ELSOB，兩者都是將冒險爲本的學習精神帶入主流體育教育，設計出許多人造的探索環境來達到個人成長的目的。體驗教育協會（Association for Experiential Education, AEE）的成立，傳達體驗式學習的重要性。1977年成立的野地教育協會（Wilderness Education Association, WEA），目的在將戶外教育帶入高等教育，並嘗試建立標準化的戶外領隊證照發行系統。1993年戶外遊憩與教育協會（Association of Outdoor Recreation and Education, AORE）正式成立，目前已經是全美最具影響力的戶外休閒教育組織之一，上述的組織與專業機構協助戶外教育領域的成長。

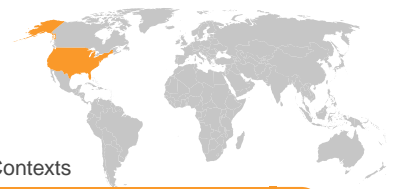
有感於當今青少年與自然的斷層，作者理查洛夫於失去山林的孩子一書中提到「大自然缺失症」，再次喚起社會大眾對教育與環境的重視，這股對於戶外教育的社會風氣，間接促成「讓孩子走向戶外法案」（No Child Left Inside）在國會受到



重視與相關團體的支持。而 2010 年歐巴馬政府提出美國優質戶外方略（America's Great Outdoors Initiative），展現政府重視戶外教育之決心與魄力，此為美國戶外教育由 19 世紀初至今的重要事件與發展歷史。

雖然戶外教育是一個充滿刺激、冒險與挑戰的領域，但是對人與環境的關懷才是真正戶外教育的精神與價值。作者也介紹了在美國戶外教學的一些技巧、理論，希望能有拋磚引玉之效。在各界的努力之下，臺灣這幾年也發展了相當多與戶外教育相關聯的概念與課程，戶外教育的未來不管從政府或民間的角度來看都有很好的發展空間。2012 年成立的「優質戶外教育推動聯盟」是一個很好的資源整合的例子；2014 年教育部發表了戶外教育宣言，主張「讓學習走出課室，讓孩子夢想起飛」。由此可見，在正規教育體系內期待優質的戶外教育已經是許多人共同的要求。戶外教育與主流教育接軌的潮流也是美國學者的一個共同主張（Gilbertson, Bates, McLaughlin, & Ewert, 2006），可見戶外教育必須與主流社會、教育接軌，才是長遠之道，也期望透過戶外教育讓臺灣的山林更安全。





參考文獻

- 周儒、呂建政合（譯）（1999）。戶外教學（原作者 D. R. Hammerman, W. M. Hamm-erman, & E. L. Hammerman）。台北市：五南圖書出版公司。（原著出版年：1994）
- 吳冠璋、王俊杰（2013）。美國大學戶外教育介紹。論文發表於 2013 年全國登山研討會（2013/11/1-2）。台南市：統茂會館。
- American Camp Association (2005). Directions: youth development outcomes of the camp experience. [http : //www.acacamps.org/research/enhance/directions](http://www.acacamps.org/research/enhance/directions). (retrieved December 30, 2016)
- Daniel, B. (2009). Adventure education history roundtable. In B. Stremba, and C. A. Bisson (Eds.), *Teaching adventure education theory: Best practices* (pp.87-92). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dilworth, G. (2006, April 9). *Defining wilderness with pictures: an exploratory study*. Paper presented at the 2006 Northeastern Recreation Research Symposium.
- Donaldson, G., & Donaldson, L. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 29(17), 63.
- Freed, D. F. (1991). *Participation in an adventure-challenge program and behavior change in emotionally impaired students* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. (2006). *Outdoor education: Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J., & Richards, G. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Holland, S. M., & Eagles, P. F.J. (2006). Parks in Canada and the United States. In *Introduction to Recreation and Leisure*, edited by Human Kinetics, Champaign, IL; pp. 75-108.
- Jensen, C. & Guthrie, S.P. (2006). *Outdoor recreation in America* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kesselheim, A. S. (1981). A Look at the Life of an Outdoor Educator. *Journal of Experiential Education*, 4(1), 39-41.



- Lupton, F. D. (n. d.). *History of ECOEE*. Retrieved October 3, 2016, from Western Illinois University, Recreation, Park and Tourism Administration. Web site : [http:// http:// www.wiu.edu/coehs/rpta/ecoe/history.php](http://www.wiu.edu/coehs/rpta/ecoe/history.php)
- Lupton, F. D. (1990). WEA history in Adventure Education. In J. C. Miles, and S. Priest (Eds.), *Adventure Education* (pp.89-95). State College, PA Venture Publishing.
- Martin, B. , Cashel, C., Wagstaff, M., & Breunig, M. (2006). *Outdoor leadership : Theory and practice*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- McKiernan, R. (1995) . The influence of expeditionary learning in Outward Bound and college in experience and the curriculum. (edited by Horwood, B.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Meier, J. F., & Mitchell, V. A. (1993). *Camp counseling: leadership and programming for the organized camp* (7th ed.). Brown and Benchmark
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education : a matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Priest, S. (1988). The ladder of environmental learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(2), 23-25.
- Prouty, D. (1990). Project Adventure : A brief history. In J. C. Miles, and S. Priest (Eds.), *Adventure Education*(pp.97-109). State College, PA: Venture Publishing
- Quinn, W., J & Smith, T. (1992). *The Sweat Lodge Ceremony in Challenge/Adventure Programming*. In: Hanna, Glenda M., Ed. Celebrating Our Tradition Charting Our Future: Proceedings of the International Conference of the Association for Experiential Education. Banff, Canada.
- Salazar, K., Vilsack, T., Jackson, L., & Sutley, N. (2011). America's great outdoors : A promise to future generations. *Washington DC: Government Printing Office*.
- Smith, J. W., Carlson, R. E., Donaldson, G. W., & Masters, H. B. (1963/1972). *Outdoor education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sugerman, D. & Hirsch, J. (2007). *Administrative practices of AEE accredited programs*(2nd edition). Boulder, CO: AEE.



邁向卓越～ 二十一世紀蘇格蘭戶外教育發展

Towards Excellence :
Scottish Outdoor Education in the 21st Century



邁向卓越～二十一世紀蘇格蘭戶外教育發展

Towards Excellence : Scottish Outdoor Education in the 21st Century

李尚展 著



一、前言

五百三十萬人口，面積八萬平方公里，在政治和文化上，自古以來有別於英國其它地區的北國蘇格蘭，擁有珍貴的自然與文化資產。首都愛丁堡是傳統與創新並存的文化古城，壯闊的高地吸引無數旅人駐足。蘇格蘭的自然與人文環境孕育了無數學者，例如：詹姆斯赫頓（1726-1797）受到火成岩地景的啓發，打開了現代地質學研究的大門；查爾斯達爾文（1809-1882）在小獵犬號歸來後，完成了《物種起源》一書；物理學家彼得希格斯在高地之旅得到了上帝粒子理論的靈感，也讓他在五十年後得到諾貝爾獎，這樣的自然和歷史環境，更是戶外體驗與探索的溫床。在愛丁堡古城常可看到老師帶學生拿著魔杖進行哈利波特之旅，穿梭在充滿故事趣味的文化古蹟中；悠久的 John Muir Award 以及 Duke of Edinburgh Award 國際戶外探險機構也源自蘇格蘭。誠如地理學家 Archibald Geikie（1835-1924）所言，人們能從自然環境學習到無盡的知識，蘇格蘭的環境為戶外教育提供了極佳的發展機會。

擁有這樣的環境，使蘇格蘭成為最近十年間戶外教育發展最活躍的國家之一。然而，傳統文化並非全然有利於戶外教育的發展。舉例來說，蘇格蘭過去的觀點認為女人若單獨走在樹林裡是不負責任的，這意味著自然野地並不是一個安全的場域，且兩性有別。因此，本文擬從歷史、政策、及研究的面向來討論蘇格蘭近年來學校戶外教育的發展，一探 21 世紀蘇格蘭戶外教育的崛起。

二、蘇格蘭戶外教育的歷史與政策發展

在二次大戰前後，心智與體能的鍛鍊及社會化發展逐漸受到重視，強健體魄（healthy and wellbeing）也成為學校教育重要的一環。1945 年蘇格蘭教育法案（1945 Education (Scotland) Act）¹ 提到，教育當局應該提供並管理與維護營地，供中、小學以上學生作為體能以及社會化訓練使用。雖然這法案並沒有直接提到“戶外”這個名詞，但是這個開創性的法案，鼓勵學校使用教室以外的場域來促進學生的身心發展，開啓了上個世紀六零至七零年代整個蘇格蘭戶外教育的風潮（Higgins, Nicol, Beames, Christie, & Scrutton, 2013），蘇格蘭也在此時成為全世界最早將戶外教育導入正式學校教育的國家（Higgins, 2002）。

當時學校戶外教育活動與場所的主要提供者是一些戶外的體驗中心（Outdoor residential centre），課程內容以體驗和探險為主（Higgins & Kirk, 2006）。這些戶外體驗中心大部分為私人所經營的，主要提供學生及大眾從事戶外休閒探險時住宿之用，學校也會在這些地方舉辦隔夜的戶外活動。在那個戶外探險風氣蓬勃的年代，戶外遠征隊伍的新聞常出現在蘇格蘭報紙的版面，蘇格蘭高地探險亦是熱門路線。過去愛丁堡莫雷教育學院（Moray House of Education）的教師



¹ 請參閱：[http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1945-education-\(scotland\)-act.pdf](http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1945-education-(scotland)-act.pdf)



養成訓練課程，即包含在森林裡自給自足生活一個月，可知戶外探險風氣的興盛，且被視為學校教育重要的一部份。然而在 90 年代因為行政區劃分改制導致經費縮減，加上經濟不景氣，昂貴的探險教育需求隨之驟減，許多戶外體驗中心因而倒閉（Christie, Beames, & Higgins, 2016）。

蘇格蘭的戶外教育因為政治體制的改變，在 21 世紀初期得到重新發展的機會。1999 年在英國國會權力下放（Devolution）後，蘇格蘭擁有自己的國會，也得以制定自己的國家政策和教育體制。2004 年一項重大的教育改革，被認為是蘇格蘭史上最具有突破性的教育變革（Priestley & Humes, 2010），即是針對 3-18 歲學生設計的《卓越課程》（Curriculum for Excellence）²，以建立四種能力為主要目標。這四個能力為「成功的學習者」、「有自信的人」、「負責任的公民」、以及「有效的貢獻者」（successful learner, a confident individual, a responsible citizen and an effective contributor），並於 2010 年正式實施。

從公布課程到實施的這段時間，蘇格蘭教育當局也在尋求達到這些目標的方法，戶外教育因此得到了教育改革的支持。2005 年蘇格蘭教育部啟動了一個兩年的戶外聯結計畫（Outdoor Connections），召集戶外教育領域相關的團體以及專家成立諮詢團隊（Advisory Group），探討戶外教育對新課程有所貢獻的面相，並促進改善戶外教育的品質與資源分配。這個計畫的實施，也促成了一個正式聯結戶外教育與新課程的官方報告 -Taking Learning Outdoors³。這份文件指出，戶外教育加強且統整了課程中的核心經驗，同時也符合卓越課程的主要宗旨：“從經驗中學習”。其中更提到，有效的戶外教育提供在課室內被否定的學童更多學習的機會來充分發揮他們的潛能，使他們能發展新課程的四個能力。這份報告指出應致力於實證研究，證明戶外教育的價值，了解如何改善戶外教育的品質、可行性、以及發揮戶外教育的功能。根據這份文件，蘇格蘭政府在 2008 年成立了戶外教育策略諮詢團隊（Outdoor Learning Strategic Advisory Group，簡稱 OLSAG），在卓越課程的架構下，提供實施戶外教育的建議以及領導戶外教育的發展。這個團隊促成了戶外教育與卓越課程正式的結合，蘇格蘭教育部因此於 2010 年發表《由戶外教育邁向卓越》（Curriculum for Excellence through Outdoor Learning，簡稱 CfEtOL）⁴，使

2 請參閱：<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/>

3 請參閱：https://www.educationscotland.gov.uk/Images/TknLrnOutA4_tcm4-402066.pdf

4 請參閱：http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal_tcm4-596061.pdf



戶外教育成爲卓越課程的焦點。

《由戶外教育邁向卓越》確立了戶外教育在蘇格蘭教育改革中的地位，並推動戶外教育融入學習領域中，使戶外教育能更廣泛的實施。其中提到戶外教育確實有助於文學、數學、科學、以及健康學科領域學生的學習，實施戶外教育的場域，包含校園、郊區綠地、蘇格蘭的鄉間，還有人跡罕至的野地。除了自然環境以外，所建議的戶外教育的場域，還包含歷史與文化場所，並鼓勵從校園出發，先熟悉所處的社區環境，然後再往自然野地探險。值得注意的是，CfEtOL 中有關戶外教育的內涵方面，仍將個人及社會發展爲目的的探險教育視爲這個新時代戶外教育的核心，然而這類型的戶外活動通常成本較高，需要金錢、人力以及時間的配合，並不有利於戶外教育的推廣。



除了將戶外教育列入教育改革中，蘇格蘭教育當局在網站上提供全面的戶外教育資訊與指引⁵。其中詳述戶外教育的概念，希望能將戶外教育導入學習領域，而非只是單一性的活動，並鼓勵教師自行設計戶外教育課程及使用校地作爲戶外教學場域。在這個網站上也不斷更新戶外教育的實證資料，分享融入各領域成功的案例⁶。安全問題一直是第一線教師最在意的考量之一，蘇格蘭教育部與專業戶外團隊合作，公布了戶外教育風險評估以及安全準則，讓教師在實施戶外教育時有明確的依據。官方網站這樣的作法給教師帶來實質上的支持 (Christie et al., 2014)，鼓勵教師能實際參與戶外教育的進行，而非像過去的探險教育或是參訪，教師只扮演規劃或陪同的角色。

5 請參閱：<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/approaches/outdoorlearning/>

6 請參閱：http://www.educationscotland.gov.uk/resources/0to9/genericresource_tcm4817001.asp

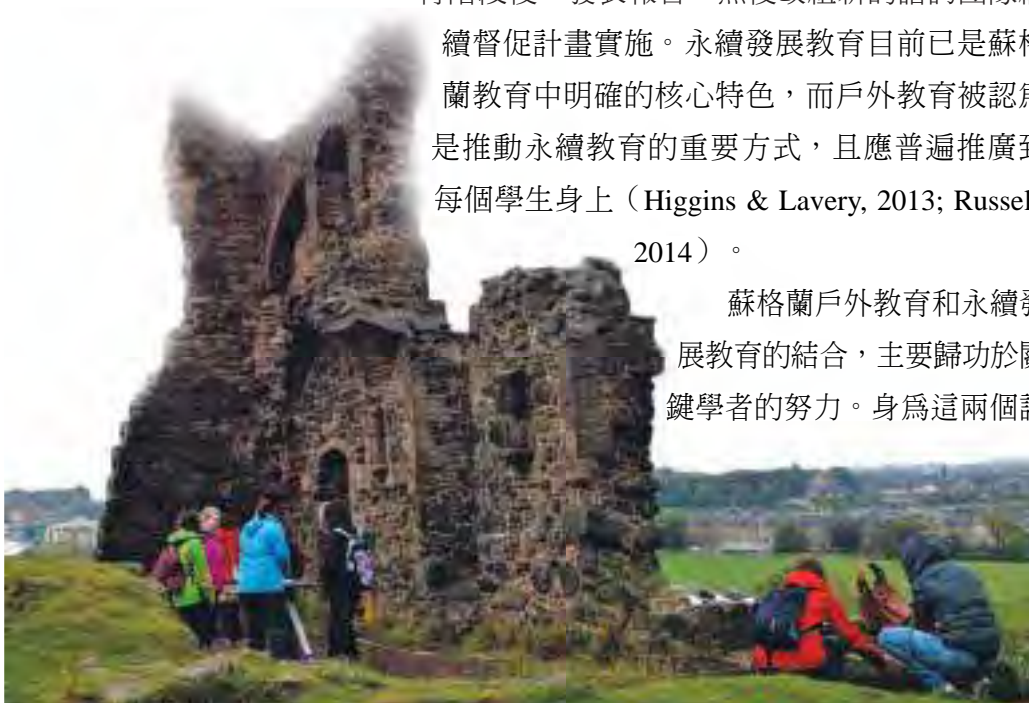


三、永續發展教育與戶外教育

蘇格蘭對於永續發展教育的重視，讓戶外教育的影響層面更加廣闊。在英國權力下放後，蘇格蘭的國家發展方向往歐盟靠攏，永續發展成為蘇格蘭最重大的國家目標。在 2011 年時蘇格蘭政府發表了 2020 年願景（2020 Vision），企圖在 2020 年成為永續發展國家，並全面使用再生能源（目前為 40%）。蘇格蘭積極支持聯合國對於永續發展的議程，也是第一個承諾遵守 2015 年《巴黎協定》（Paris Agreement）的國家。在學校教育方面，蘇格蘭在聯合國中一直是永續發展教育的領先者，也是生態學校（Eco-Schools）發展最好的國家。過去十年來蘇格蘭在永續發展教育取得的成就，可視為支持聯合國永續發展十年（UN Decade of Education for Sustainable Development）的實質成果（Martin, Dillon, Higgins, Peters, & Scott, 2013）。

2030 願景（Vision 2030+）⁷ 是蘇格蘭在《巴黎協定》後發表的永續發展教育計畫，其中戶外教育被視為永續教育的重要方法，且會以強力的國家資源支援校園環境改造，以促進戶外教育的推行。在永續發展教育的推動方面，蘇格蘭採取和戶外教育相仿的模式，委託諮詢團體（Advisory Group）來推動政府承諾的計畫，在執行階段後，發表報告，然後改組新的諮詢團隊繼續督促計畫實施。永續發展教育目前已是蘇格蘭教育中明確的核心特色，而戶外教育被認為是推動永續教育的重要方式，且應普遍推廣到每個學生身上（Higgins & Lavery, 2013; Russell, 2014）。

蘇格蘭戶外教育和永續發展教育的結合，主要歸功於關鍵學者的努力。身為這兩個諮



⁷ 請參閱：https://www.educationscotland.gov.uk/Images/Vision2030_tcm4-876109.pdf



詢團隊的共同主席，也是愛丁堡大學戶外教育的創始人 Peter Higgins 教授在推動永續發展教育結合戶外教育上扮演關鍵的角色。他在 2015 年與聯合國永續發展教育主席共同演說，發表蘇格蘭的永續發展教育成果以及新的聯合國永續發展教育目標⁸，也曾數次到蘇格蘭國會報告研究成果，以推動戶外教育及永續發展教育的發展⁹，得到了實證研究的支持，蘇格蘭也得以將戶外教育訂為推動永續發展的重要方式。

四、教師戶外教育專業成長

在教育改革的背景以及政策的支援下，教師的專業也須配合成長，才能將戶外教育真正落實到學校教育現場。蘇格蘭教學總會（The General Teaching Council For Scotland，本文簡稱 GTCS）負責制定教師專業基礎與教師認證，近年來 GTCS 對於戶外教育以及永續發展教育的推動有著決定性的影響力。GTCS 是一個很特別的組織，是全世界唯一獨立運作的非政府師資認證機構，決定蘇格蘭中小學教師應該具有的資格及能力。教師要在蘇格蘭擔任中小學教師，必須取得該會的認證。GTCS 在 2012 年更新了教師認證標準以及在職專業發展標準，永續發展教育成爲在職進修的關鍵領域¹⁰。在新的認證標準中提到：連結學習者與他們賴以生存的自然環境，並發展他們對於地區以及全球社區的歸屬感。由此可看出 GTCS 認爲永續發展教育符合地方本位教育（Sobel, 2004）的概念，重視建立人與地方的情感，而這樣的目標更適合由教師實踐於教育現場。GTCS 的戶外教育以及永續教育的方向較爲務實，新的標準希望教師能利用周遭的環境，發展合適的戶外教育與永續發展教育。其中提到：教師應具備了解以及發展最適合的學習環境，包括使用戶外教育，並且能應用適當的教學法到這些環境中。這些具體的作法以及新的基準，提供戶外教育在教師專業成長很明確的方向（Christie et al., 2014）。

在公布新的基準後，GTCS 下一步就是讓教師重新認證，以達到新的專業標準。專業更新（Professional Update）這項計畫要求教師在五年內提出自己在教師專業領域上的表現與紀錄，讓每位蘇格蘭教師重新檢視自己的專業能力，並了解在這個教育改革的內涵，以及應該加強的專業領域。戶外教育以及永續發展教育亦成爲 GTCS 所指定的教師專業領域中必備的能力與實踐成果。接著另一項專業認證（Professional Recognition）則鼓勵教師在某項專業領域精進，成爲該領域的專家，

8 演說影片連結請參閱：<https://www.youtube.com/watch?v=PYJMHuPIjGE>

9 Peter Higgins 國會報告請參閱：<https://www.youtube.com/watch?v=tzR60LHFUto>

10 請參閱：<http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>



且讓專才教師能得到正式的認可。在 2013-2014 年，已有 103 位教師取得 GTCS 的戶外教育的教師專業認證。值得注意的是，雖然 GTCS 有了對戶外教育的專業認證機制，但是目前蘇格蘭並沒有對於戶外教師的專業要求規範。教師即便沒有專業認證也能執行戶外教育，專業認證計畫用意在鼓勵教師精進專業領域，而非限制教師執行戶外教育的資格。

隨著政策的發展，戶外教育的教師訓練也是蘇格蘭極欲提升的面向。Christie, Beames, Higgins, & Nicol (2014) 的調查中提到，中小學教師普遍需要戶外教育

方面的專業支援，教師研習需要更多的資源投入。從近幾年的資料來看，蘇格蘭在這方面有很大的轉變。在教師養成訓練方面，蘇格蘭已有幾所大學開設戶外教育相關的學位或學程。愛丁堡大學 (University of Edinburgh) 設有多種與戶外教育相關的系所¹¹，符合不同的需求。

如：戶外教育 (Outdoor Education)、戶外環境與永續教育 (Outdoor Environment and Sustainability Education)、以及永續發展教育 (Learning for Sustainability) 的碩士及大學學位課程，並提供教師專業進修課程以達到專業認證。史德林大學 (University of Stirling) 的取向則不同，將戶外教育放入自然科學中，設置環境科學與戶外教育系 (Environmental Science and Outdoor Education)¹²。這些學位及學程能提供完整並有系統性的戶外教育訓練，在 CfEtOL 公布之後，蘇格蘭戶外教育相關的高等教育師資培育單位也有相當程度的成長。

大學中所設置的科系或學程能提供系統性的專業訓練，而在各處開辦的教師研習則可提供更廣泛的教師專業成長機會。蘇格蘭對於教師的在職進修要求遠高於英



天空島健行

大學中所設置的科系或學程能提供系統性的專業訓練，而在各處開辦的教師研習則可提供更廣泛的教師專業成長機會。蘇格蘭對於教師的在職進修要求遠高於英

11 請參閱：<http://www.ed.ac.uk/education/institutes/etl/outdoor-education/programmes>

12 請參閱：<http://www.stir.ac.uk/undergraduate-study/course-information/courses-a-to-z/school-of-natural-sciences/environmental-science-and-outdoor-education/>



國其它地區，教師每年至少應參加 35 小時的研習課程¹³。因此，教師研習在蘇格蘭教師專業成長扮演非常重要的角色（Donaldson, 2010）。大部分蘇格蘭的戶外教育研習由各地方政府提供，如：East Lothian Council 提供一系列教師在職訓練¹⁴，幫助教師取得戶外教育專業認證。私人機構方面，由退休校長茱莉亞羅伯斯頓創辦的 Creative Star™ 非常值得一提。該機構與地方政府及學校合作舉辦戶外教育研習，幫助在職教師將戶外教育融入學習領域，如：數學、文學、自然科學。該機構舉辦的活動並不限於蘇格蘭，且逐年向各國擴展。此外，創辦人近年寫的 2 本戶外教育實務著作也非常具有教學實務參考價值¹⁵。目前，蘇格蘭教育部也和許多單位合作辦理教師專業發展計畫，包括國家公園、Outward Bound Trust, the Field Studies Council and the Conservation Volunteers（Vision2030+, 2016）。過去戶外相關的教師研習多數是教師個人的戶外體驗活動而非教學為導向，在 CfEtOL 發表後，蘇格蘭才開始有長期且系統性戶外教育的教師研習。從這個供給的角度看來，CfEtOL 和 GTCS 的新標準已對蘇格蘭教師的專業成長有實質的影響，且有越來越多教師投入親自教學的戶外教育。

五、蘇格蘭戶外教育研究

政策的推動需要科學實證的支持，蘇格蘭的戶外教育發展主要歸功於學術界的研究成果。戶外教育是一個新興且多元的領域，目前為止，高品質的實證研究仍十分稀少，在此情況下，有關單位難以說服政府支持戶外教育。蘇格蘭擁有完整的研究團隊提供支援，愛丁堡大學以及史德林大學的研究團隊，近年發表了許多蘇格蘭戶外教育的研究，包含哲學、理論、以及實證各個層面。這些研究成果對於戶外教育的推動建立了良好的基礎。舉例來說，在課程方面，Beames, Atencio, & Ross（2009）的研究指出，戶外教育能幫助學生在新課程的架構下，充分發揮潛能，此研究也是促成 CfEtOL 的基礎。Beames, Higgins, & Nicol（2011）的研究指出戶外教育應視為達到課程目標的一種教學方法，而非學校的外加課程。在教師研究方面，Higgins & Kirk（2006）的研究指出蘇格蘭教師在選擇戶外教育時遭遇的困難，主要原因為缺乏執行戶外教育的信心。Ross, Higgins, & Nicol（2007）的研究

13 請參閱：<http://www.ssta.org.uk/pdf/IGAgreement12.01.pdf>

14 請參閱：<http://www.edubuzz.org/eloes/staffdevelopment/outdoor-learning-specific-to-teaching-staff/>

15 請參閱：<https://www.crownhouse.co.uk/publications/messy-maths>

請參閱：<https://www.amazon.co.uk/Dirty-Teaching-Beginners-Learning-Outdoors/dp/1781351074>



指出，教師選擇戶外教育的動機與原因、衡量成本以及對學生非學業上的幫助是主要考量。Mannion 教授的研究團隊對於戶外教育教師專業成長更有長期的研究，幫助了解教師在學習及實施戶外教育過程中的專業成長（Mannion, Fenwick, & Lynch, 2013）。

戶外教育成效方面的研究，近幾年也開始累積成果。Simon Beames 教授提出一種簡單的戶外學習方式“Outdoor Journey”，從學校附近的社區出發，讓學生探索並分享（Beames & Ross, 2010）。Christie, Beames, and Higgins（2016）的研究，顯示這種教學法能提升學生的批判思考能力。蘇格蘭政府委外的研究報告調查了大量的戶外教育活動成效，發現在綠地進行的大多數戶外教育活動中，學生感受到挑戰以及享受學習，能更加投入學習活動，並對學習成效有顯著的幫助（Mannion, Mattu, & Wilson, 2015）。在戶外教育實踐推廣方面，Christie et al.（2014）針對蘇格蘭國中、小所做的調查，發現在這十年內，小學階段的戶外教育供給有顯著的增加，融入的學科也更廣泛；中學階段雖無明顯增長，但學校老師表達很高的意願，同時也需要更多資源的支持。蘇格蘭近年來迅速發展的戶外教育提供學術界良好的研究對象，戶外教育的現場研究和戶外教育政策更是同步往前邁進。目前蘇格蘭的戶外教育以及戶外教育研究所獲得的成果，已成為重要的社會資產，也是歐洲許多國家觀摩的對象。

六、結語

蘇格蘭近十年來在戶外教育上獲取的成就可以歸功於政府的政策，以及學術單位、非政府組織、學校單位與地方政府的配合。戶外教育的樣貌在邁入 21 世紀後快速的改變，且肩負著更多樣的任務。從人格發展到永續發展教育和提升學生學科能力表現，戶外教育的場域更廣闊，方式也更多元。教師在其中扮演的角色也開始轉變，新時代的戶外教育教師的參與程度增加，方式也有所不同。如何將戶外教育更全面的導入學習領域，以及永續發展教育的落實，是蘇格蘭戶外教育目前面臨最重要的課題。Christie & Higgins（2012）談到，蘇格蘭戶外教育的提升或許需要文化以及教育哲學觀念的轉變，才能從學校短暫的獨立活動轉變為全面融入課程且經常使用的教學方法。目前蓬勃發展的蘇格蘭戶外教育，其路徑與方式值得各國參考借鏡，而持續的政策支持與研究，以及現代議題的影響下，我們有信心看到戶外教育在學校教育內展現新的風貌



參考文獻

- Beames, S., Atencio, M., & Ross, H. (2009). Taking Excellence Outdoors, *41*, 32–45.
- Beames, S., & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *10*(2), 95–109.
- Christie, B., Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2014). Christie, Beth, Beames, Simon, Higgins, Peter, Nicol, Robbie, Ross, Hamish (2014) Outdoor Learning provision in Scottish Schools , *46*, 2014.
- Christie, B., & Higgins, P. (2012). Residential outdoor learning experiences and Scotland’s school curriculum : an empirical and philosophical consideration of progress , connection and relevance. *Scottish Educational Review*, *44*(2), 45–59.
- Donaldson, G. (2010). *teaching Scotland’s future teaching Scotland’s future*.
- Higgins, P. (2002). Outdoor education in Scotland. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *2*(2), 149–168.
- Higgins, P., & Kirk, G. (2006a). Sustainability Education in Scotland: The Impact of National and International Initiatives on Teacher Education and Outdoor Education. *Journal of Geography in Higher Education*, *30*(2), 313–326.
- Higgins, P., & Kirk, G. (2006). Sustainability Education in Scotland: The Impact of National and International Initiatives on Teacher Education and Outdoor Education. *Journal of Geography in Higher Education*, *30*(2), 313–326.
- Higgins, P. & Lavery, A. (2013). Sustainable development education. In T. Bryce, W. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds.) *Scottish Education* (4th edn) (pp. 337–342). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Higgins, P., Nicol, R., Beames, S., Christie, B., & Scrutton, R. (2013). *Education and Culture Committee Outdoor Learning*.
- Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: learning from teachers’ experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, *19*(6), 792–809.
- Mannion, G., Mattu, L., & Wilson, M. (2015). *Teaching , learning , and play in the outdoors: a survey of school and pre-school provision in Scotland*.
- Priestley, M., & Humes, W. (2010). The development of Scotland’s Curriculum for Excellence: Amnesia and Déjà Vu The development of Scotland’s Curriculum for



Excellence: Amnesia and Déjà Vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 1–31.

Ross, H., Higgins, P., & Nicol, R. (2007). OUTDOOR STUDY OF NATURE: TEACHERS' MOTIVATIONS AND CONTEXTS. *Scottish Educational Review*, 160–172.

Russell, M. (2014). Response from the Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning. [www.scottish.parliament.uk/S4 EducationandCultureCommittee/Inquiries/Learning for Sustainable outdoor learning-Response to Committee-21 March 2014.pdf](http://www.scottish.parliament.uk/S4%20EducationandCultureCommittee/Inquiries/Learning%20for%20Sustainable%20learning-Response%20to%20Committee-21%20March%202014.pdf).



徜徉大自然的生活～ 丹麥的戶外教育

Udeskole in Danish Schools :
Education Outside the Classroom in Denmark



徜徉大自然的生活～丹麥的戶外教育

Udeskole in Danish Schools : Education Outside the Classroom in Denmark

Dr. Peter Bentsen、Matthew P. Stevenson 著

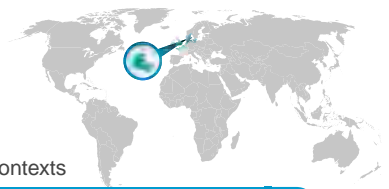
洪若綾 譯



一、前言

本章將介紹和討論一種戶外教育的特殊形態，這種戶外教育從進步主義教育體系發展起來，在一定程度上抵制了新自由主義對其平等主義歷史的取代。（Wiborg, 2012）。丹麥和其他北歐國家（Scandinavian Countries）獨特的環境文化背景促成了戶外教育的發展。這類的戶外教育起源於「古典時期」的北歐模式教育，故偏重關注社會目標，例如：培養社區感（Telhaug, 2006）。這類的社會理念使學校和學校周遭的環境產生活躍的互動關係，至今這仍是北歐概念下 *udeskole* 的特色。

Udeskole（字面意思是「戶外學校」）受到北歐學者的關注，包括以挪威背景來描述的 Jordet（1988）、瑞典背景的 Dahlgren 與 Szczepanski（1977）及丹麥背景



的 Mygind (2005)。一般來說，udeskole 的概念衍生自挪威學者 Arne N. Jordet 的著作，Jordet 可說是最早將 udeskole 導入理論教學法的情境裡。他主張了 udeskole 的潛力，並描述了其理論、教學法、及教條的概念與背景，他將 udeskole 做了以下的定義：

「戶外教育 (outdoor schooling) 是一種操作方法，把學校各部分的日常生活從教室挪到當地環境裡。戶外教育意謂著教室以外的日常活動，這種方法讓學生有機會在真實世界的學習活動中善用他們的身體和感官，藉以獲得個人具體的經驗。戶外教育提供空間發揮：學術活動、溝通、社交互動、體驗、自發性、遊戲、好奇心和幻想。戶外教育是要激發各學科的整合，讓戶外和室內活動緊密連結。學生在一個真實的情境中學習；意思是，他們在大自然中瞭解自然；在社會裡瞭解社會；在當地環境中瞭解當地環境。(1998，翻譯自 Jordet, 2008, P.1)」

本章的目的在於為國際讀者綜覽 udeskole 在丹麥的發展和實務現況。我們會描述討論 udeskole 的目標、內容及教學法，並檢討它們如何反映其所在的社會、政治、文化及生態的背景。雖然本章集中於戶外教育在丹麥的體制教育情況，其他許多工業化後的西方國家也有類似的發展與實務，我們盼望 udeskole 的論述與討論，能對廣大的國際讀者有意義，對應各自學校課程中採納戶外學習的不同階段。因此也需要探討 udeskole 對丹麥的文化特殊性，比較和其他國家可能會有的不同情形。

本章共分成六個段落：首先，我們會概述蘊含 udeskole 的丹麥教育系統，並簡短瀏覽 udeskole 的歷史發展；第二段為了定義 udeskole 的概念，會回答在丹麥學校中操作的內容、原因、方法、操作者、地點、和實踐的挑戰 (what, why, how, by whom, where, and why not)；第三段，我們會談到提高 udeskole 地位的關鍵提案、方案，以及近期丹麥學校法案和課程的改革；第四段將介紹 udeskole 近期的相關研究。最後一段將從國際視角來討論 udeskole，探討 udeskole 可能如何影響其他國家中戶外教育的實務，考量在其他情境中執行 udeskole 所需的預防措施，並以 udeskole 在丹麥未來的可能發展做結論。



二、丹麥的背景和斯堪地那維亞「戶外生活」的特殊文化傳統

在丹麥（以及挪威和瑞典），戶外休閒與戶外教育常被稱為 *friluftsliv*（字面上的意思是「自由／戶外生活」，但也可以被廣泛理解為「戶外休閒與教育」）（如 Bentsen 等人，2009; Henderson 與 Vikander, 2007）。丹麥在戶外教育的發展可以對照歐洲的歷史，其中特別受到英國、德國、挪威及瑞典在運動休閒與教育思潮的影響（Eichberg 與 Jespersen, 2001; Humberstone 與 Pedersen, 2001; Sandell 與 Sörlin, 2000; Tordsson, 2003）。

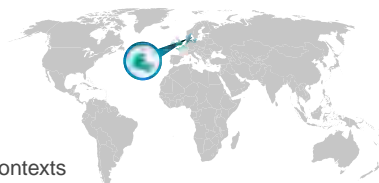
在丹麥，*friluftsliv* 的實踐遍及社區、家庭、學校、幼稚園、機關、自由學校、體育組織、戶外中心等等。本篇文章特別討論丹麥學校裡的戶外本位教育／*udeskole*／EOtC（教室外的教育）。學校本位的戶外教育和 *friluftsliv* 原理，例如：森林幼稚園和 *udeskole*，吸引了國際間的關注，可見其他國家也曾仿效斯堪地那維亞的戶外教育與學習模式策略（Henderson 與 Vikander, 2007; Muñoz, 2009; O'Brien & Murray, 2007）。儘管如此，丹麥特殊的地景和學校系統，卻提供 *udeskole* 一個獨特的實踐背景。

（一）丹麥地景

丹麥是一個小國家，人口密度為每平方公里 128 人（總面積 43,000 平方公里），其中 85% 的人口居住在城市裡。集約耕作使地景受到自然和文化過程的雙重影響。在 19 世紀初，丹麥地景集中用於生產農作物，但由於過度開墾，森林只剩下總土地面積的 2%。這樣的情形導致較為均質的地理分布，平均每位居住者享有的森林面積非常狹窄（Jensen, 1999）。今天，森林面積成長到總土地面積的 14%，這歸功於國家政策在 1980 年代決議要使丹麥的森林面積在一個林代間成長為兩倍（即 2020 年達 20%）（Jensen 與 Koch, 2004）。做為一個擁有 7,700 餘公里長海岸線和超過 550 座島嶼的國家，丹麥人很容易親近海岸線和海灘。有了這樣的背景，森林和海濱便成為進行休閒和戶外教育時最常利用的自然空間。

（二）丹麥的學校系統

丹麥的公立學校是一個包容性高且開闊的學校，特點是包含不經篩選的中小學教育體制（Cirius, 2006）。丹麥的孩童從 7 歲開始接受 9 年的義務教育，3 到 6 歲間上幼稚園，幾乎所有的孩子都會從就學前一年，也就是 6 歲那年，進入非強



制參加的幼稚園。7 到 16 歲之間的孩子，則必須在公立學校、私立學校、或在家自學；只要符合國家標準，這三類可以自由選擇（丹麥教育部 Danish Ministry of Education, 2009b）。

丹麥的公立學校是由地方政府經營。然而，近來公立學校系統逐漸趨向地方分權，在各地方主管機關中形成「自由學校模式（free school model）」，讓學校和教師有更多自治和主權管理教學與課程（對比盎格魯撒克遜（Anglo-Saxon）課程傳統，請見下方第五段）。1989 年的公立學校法案並將決策權從中央轉到以家長為主體的學校委員會（丹麥教育部 Danish Ministry of Education, 2009b）。雖然公立學校的課程架構在全國普遍相同，但卻因地方政府和當地學校的決策不同而有多元差異。公立學校的中央行政機關是丹麥教育部，丹麥議會決定整體的教育目標；而教育部規劃各學科的學習指標，但是讓地方主管機關、學校和老師來決定如何達成這些指標（丹麥教育部 Danish Ministry of Education, 2009b）。

（三）丹麥背景與 udeskole 的發展

國內地景和學校系統形塑並構成戶外教育實踐的空間，例如教育系統和地景中的自由。如果要提到全國、區域和地方環境及地景會如何影響 EOtC 的教學和執行，像定期運用當地環境而非少數到荒野地區的大型遠足，就是一個例子。另一個範例



是丹麥中央較有彈性的教育規範（Hopmann 與 Riquarts, 1995），這與像在英國這種較偏新自由主義、分權、評量式的教育就很不相同（Kelly 等人，2014）。

由此看來，在學校教育中融合戶外學習實踐，即 udeskole 中評量評估、課程

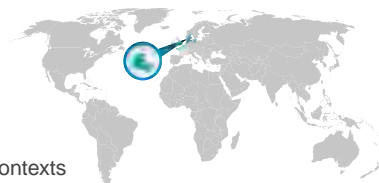


範圍、課表的標準，都沒有像英國的那麼困難（Waite 等人，2016）。丹麥的學校老師得負責確認課程範圍以及哪些學習適合在教室外進行，在丹麥的學校系統裡，戶外學習並沒有明文強制規定，所以老師與學校有權決定是否實施戶外教學。雖然 Udeskole 並沒有被寫在丹麥的國家課綱裡，但整體學習目標有間接地提到戶外教學，而某些科目則是直接建議，例如生物、地理及體育（請參考下方第三段對近期教育改革支持 udeskole 的介紹）。

只要是不違背教育部設定的學習目標和技能領域，丹麥學校可以設計自己的課程內容，教師在框架中也有可說是「方法上的自由」。丹麥教師在根本上具有專業自主權—「方法上的自由」，也因此有義務（為他們的選擇）論證。只不過，丹麥社會、教育和學校（也）正愈來愈強調責任和控管。故此，這樣的發展形成的替代方法便需要教師和學校提供更好的論證，並加以記錄評估。

Udeskole 的理念並沒有被編入丹麥國家 7-16 歲，中小學課綱，不像現在（或曾經）在其他國家，例如：挪威那樣（Jordet, 2007; Mygind, 2005）；而是一直由教師個人、教師團體或整個學校來推動，將其做為當地的發展專案。要觀察這些發展計畫，則必須瞭解丹麥的「自由學校模式」、學校和教師對課程的解讀，以及他們相對上有自由來發展新的教學點子和方法。Mygind（2005）因此詮釋 udeskole 的特性是一個由下而上的現象，由一群願意投入且具熱忱的教師所發起，這些教師是來自「丹麥學校系統的真實面」。這種形式的 EOtC 便成了具有草根運動特色的實踐專案——一種反對現存教育、學校和教學實務的文化。

從歷史觀點來看 udeskole，在挪威的啟發下，它在 90 年代後期漸漸受到學校和非政府組織中草根團體的認識。一開始，推廣 udeskole 的背後有個人及非政府組織的支持（Bentsen 等人，2010）；然而到了近期，現行的丹麥教育法案則促進了進一步的普及（DMoE, 2014a, 2014b）。這更強化了丹麥在 EOtC 領域上的地位（Rea 與 Waite, 2009）。丹麥也產生了一些有關 udeskole 的熱潮，大約在千禧年時，由於「Rødkilde 方案」之個案研究的緣故，營造出一個研究環境。該計畫中的個案研究持續追蹤、記錄與評估一個班級，這個班級利用 20% 的義務教育時數在森林環境進行 EOtC 的實驗學習（Mygind, 2007, 2009）。過程中，也產出首批明確關於 udeskole 的博士論文（Bentsen, 2010; Hyllested, 2007）。伴隨著學術環境



的興起，udeskole 漸漸成爲教師專業成長以及自然解說員或教育者的選項。歐盟贊助的一些發展計畫也改善了實習教師、一線教師和教育者在 EOtC 領域的實務和教育。種種的提案促成了更龐大的津貼和補助案，例如：「udeskole 的發展」（“Development of Udeskole”）就是大約 100 萬歐元的專案，由丹麥兒童、教育、平等部（The Danish Ministry of Children, Education and Equality）以及丹麥環境及食物部（The Danish Ministry of Environment and Food）共同致力於發展、溝通和拓展戶外教育的實務知識（請參考下方第三段）；另外還有 TEACHOUT（Nielsen 等人，2016），是一個 4 年期 130 萬歐元的研究計畫，一方面探討 udeskole 中學童的體能活動、學習、和社會關係，另一方面研究教師的目的和實踐情形（請參考下方第四段）。



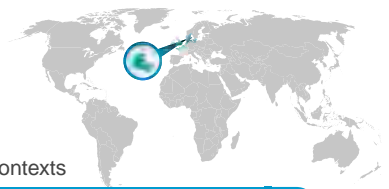


三、Udeskole 戶外學校

(一) Udeskole 是什麼

Udeskole 的對象是 5 到 16 歲的孩子，特徵是校外定期的義務教育活動，例如：每星期一天或隔週進行。Udeskole 的活動特別在於教師會活用當地環境來進行特定科目和課程領域的教學，例如：數學科時測量計算樹木的大小；語文科的任務則要寫一首關於大自然的詩或在自然中創作；又或者在歷史課安排參訪具有歷史意義的地點或建築。老師可能會從當地社區的歷史和發展來建立學校與社區和當地地點之間的連結。舉例來說，一位丹麥的地理老師讓學生在當地城市的不同地點拍照，例如：公園、城堡等，學生接著會認識當地歷史和各個地點名稱的由來。其它的例子還包括參訪當地博物館、墓園或圖書館。





然而，udeskole 在歷史上主要是在大自然和綠地中的實踐。其中一個自然空間教學的例子是 Røsnæs 學校，學校在當地社區步行範圍內就有一系列的「綠色基地」，其中一處是在私人土地上，有些則是在校地裡或是公共空間。在這些地方，學童可以針對生活在特定棲地的動植物進行辨認。

另一個 udeskole 的實踐案例是在學校運動場上教數學，但著重於肢體和動作。一位挪威的數學教育者發展出一系列的教學活動，融合了孩童的遊戲運動文化與數學教育。學童在其中跳躍、跑接力、做不同姿勢；或圍成圓圈邊數數字邊丟接球來練習時間表，或跳房子回答數學問題。

操作 udeskole 時，教師通常會鼓勵學童們在全體或小組裡彼此合作。在某些學校，學生分組合作完成特定的任務，例如：打造一張桌子、點燃營火或煮午餐。每到秋天，丹麥凱隆堡（Kalundborg）的一位老師會開一堂數學與家庭經濟課，學生在這堂課會合力完成自己的果醬，他們必須採集黑莓並使用家中的秤按照食譜製作。

不過，教學活動更常是跨科際領域的，作法是採用一門學科素材或概念，以具體的形式來促進學習和理解。學校與教師常主張在日常生活中認識周遭社區和親近自然可以增進學童的潛能；接觸並認識當地環境可以幫助他們發展社區感、意識且理解鄰舍、並建立起自我歸屬和當地人的關係。

Jordet 以強調「學術活動」、「學校的日常生活」和「…活化所有學校科目…」來回答 udeskole 課程的內容是什麼，他也特別提到戶外教學應該要以課程為基礎，並讓教室以外的活動「不只是野餐而已」。有了這樣的理念，丹麥學校中 udeskole 的主要內容就是各學校普遍的目標，包括學科的標準要求，以及各科目中俗稱教學「共同目標」的標準規範（即國家課綱）（丹麥教育部，2009a）。然而，Jordet（2002）也提醒要注意學生的通識教育和「教養（bildung）」，聚焦於全人教育，即包含社會、認知、身體及運動技能的綜合發展。如此看來，udeskole 可說是課程本位的戶外學習或 EOtC。

導師和科任老師自由採用 udeskole，因此各種科目都有相關的實踐，尤其是語文、數學、科學及體育。由於 udeskole 經常具有跨科際的內容，幫助認識和理解特定的地方、人物及當地環境的活動，因此可以幫助養成學科在文化面的知識。

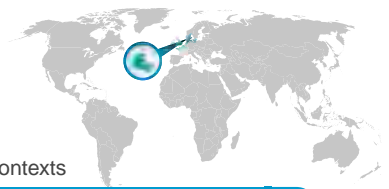


（二）為什麼實踐 Udeskole

雖然在丹麥並沒有任何正規課程明確提出 udeskole，卻因為由下而上的教育草根運動，從有熱忱的教師各自提案或全心投入的學校興起，努力將教室內的教學帶到當地的環境裡。於是 udeskole 似乎成了對教育現況的批判，像是把教室當成唯一的學習空間、以課本做為主要傳遞知識的媒介、視教師為最有知識的卻低估了其他地方、人物和活動。

丹麥的學校教師將 udeskole 做為義務教育的部分活動，是為了傳遞關於學術、社會、動機、健康等多種面向，包含促進專注力、學習的能力，並有助於學生的學術成果。使用當地戶外環境協助建立串聯經驗中的學習，賦予學習過程真實性，並引起好奇心。特別是綠色環境被認為可以促進對大自然的文化使用、永續及美學品質上的覺知、知識和技能。Udeskole 也期許提升體能活動來平衡室內習慣久坐的工作。





Jordet (1998) 在他的定義中強調學生需要機會在學習活動中體驗和使用身體與感官。在這樣的觀點中，udeskole 成了一種理解學習的途徑，也進而是認識教育和學校教育的方式。藉由強調溝通、社會互動、自發性、遊戲、好奇心及幻想，他聚焦於「全人」及漸進的教育，他甚至稱 udeskole 是一種「工作方法」，突顯其人道主義的學童中心傳統（對比教學方法）和學生的主動角色。Jordet 甚至主張 udeskole 不僅僅是一種方法而已，亦有一套教學思想和哲理的基礎，認知教育存在於一個社會、政治、和地理背景中，例如：「從真實世界中的學習活動可獲得個人和具體經驗」。在過去，「主流」課程始終反其道而行，注重的是教室、教科書及課表 (Brookes, 2002)。Jordet 的定義可以看成是一種對「去情境化的」學校教育、教育及學習所作的回應。他希望理論、實踐及美學的策略可以「並肩齊步」，最終貢獻一個更好的學校，加強學生的學習成果，改善他們的健康和幸福 (Jordet, 2008)。這種重新定位於地方主義、背景和處境的做法，與仍在強調課綱和教條的學校教育是完全相反的文化。

歸納以上所述，Jordet 所提 udeskole 的教學基礎或教學法平台，可以被稱為進步的戶外本位體驗教育，Udeskole 理論強調學習不是真空的存在或發生。Jordet (2007) 引用杜威 (如 1916、1938) 和 Klafki (如 2001) 以及建構主義的傳統，訴求一個進步的教學法，強調學習有社會歷史面、文化歷史面及情境的本質。

(三) 如何實踐 Udeskole

先前也提到過，udeskole 的出現是做為室內課室教學的非常態替代方案，算是教師眾多教學方法清單的一部分。這個策略採用哲學的演進教學傳統，強調學生的互動、自發的機會、遊戲、激發好奇心、戶外及自然和綠環境的第一手視覺接觸。因為在多樣的戶外環境中，有不同的架構和設施，教師的教學也有別於傳統室內的授課方式，舉例來說，會使用更多歸納學習活動，像是給學生任務讓他們必須彼此協作來解決問題。因此，udeskole 超越了人道主義以學生為中心的教學法，讓學生在更能引起關連性的學習活動中扮演主動的角色，同時並提供教師有機會來展現他們個人對生活的熱情，進而藉其魅力提升學校的參與動機。

(四) 在哪裡實踐 Udeskole

Udeskole 的特色是定期在學校建築外進行義務教育的活動 (Bentsen, Mygind



與 Randrup, 2009），在自然和文化的場景都會發生，例如：工廠、農田、森林、美術館、社區、公園及劇場（Jordet, 2007）。丹麥的 udeskole 教師多半以校園和當地的綠地（非文化環境和較遠的綠地）來進行戶外教學，絕大多數選擇相同的場地。

（五）誰實踐 Udeskole

愈來愈多丹麥的老師開始為 5 到 16 歲的學童，導入課程本位的戶外教學或 EOtC 做為每週或雙週的「戶外學校」日。從結果來看，至少 14% 的丹麥學校有超過一位的教師，在實踐這樣的學校本位戶外學習（Bentsen 等人，2010），在挪威和瑞典也有類似的趨勢（例如：Bjelland 與 Klepp, 2000; Limstrand, 2001）。

（六）實踐 Udeskole 的挑戰

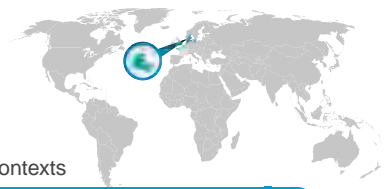
許多丹麥的城市學校為了移動到綠地或森林來實施 udeskole，在交通費和旅行時間上遭遇許多阻礙，由於 udeskole 通常由兩位老師來進行，便需要額外的教學費用。此外，教師精進取得戶外學習的技能資格也會提高門檻，甚至一些行政人員沒有信心可以獲得綠地管理者、家長或學生本身的支持與興趣（Bentsen 等人，2010）。Bentsen 等人的研究也發現有些教師在執行 udeskole 時遭遇阻礙，原因是課程緊湊、缺乏時間彈性，以及丹麥學校教育體制的系統化和學術化增加了外部對成績要求的壓力。實踐 udeskole 的主要障礙包括了經濟的限制及特定學校的教學理念。

四、關於 udeskole 的發展和關鍵提案

在丹麥，Udeskole 的發展和成長受到幾個趨勢、提案及方案的影響與驅使。除了許多教師和學校對 Udeskole 和運用戶外空間達到教學目標的興趣有所成長之外，政府、非政府及私人組織機構也愈來愈重視。

（一）自然空間之政策、規劃與管理組織

傳統中，教室始終是兒童與青少年受正規教學的核心場所。然而，制定政策、規劃與管理自然與綠地空間如森林、林場及城市公園的組織，愈來愈關切戶外教育與學習。這樣的組織包括：公立單位像是丹麥森林自然局（Danish Forest and Nature Agency, 2002a, 2002b）、私人單位如：丹麥森林協會（Danish Forest



Association；學校裡的森林，The Forest in the School, 2008）；非政府組織像丹麥戶外委員會（Danish Outdoor Council, 1997, 2006）及丹麥自然保育學會（Danish Society for Nature Conservation, 2009）。將焦點放在 EOtC 上變得愈來愈普遍，甚至過去十年在丹麥還有明顯的成長（Christensen, 2004；學校裡的森林，The Forest in the School, 2008），於是戶外教育與學習在丹麥受到更多政治與行政的矚目。

有些地方主管機關，尤其是較大的城市（例如：奧胡斯、哥本哈根及埃斯比約 Aarhus, Copenhagen and Esbjerg）都曾是促進 udeskole 的重要推手（Hansen, 2005; www.udeskole.dk）。丹麥森林自然局（Danish Forest and Nature Agency）也同樣強調 udeskole 並贊助學校設施；不僅如此，擁有森林的私人組織也開創了「學校裡的森林」計畫（例如：www.skoven-i-skolen.dk）；非政府機構像是丹麥戶外委員會（Danish Outdoor Council）也強調並贊成自然與綠地對兒童及青少年教育的重要（Danish Outdoor Council, 2006）；更遑論研究者和媒體也對 udeskole 愈來愈有興趣。

（二）「學校裡的森林」和 [udeskole.dk](http://www.udeskole.dk) 的網頁

1999 年，「學校裡的森林」計畫設立了 www.skoven-i-skolen.dk 網站，其中囊括了讓教師到教室外教學的各樣創意點子和活動的敘述。到了 2006 年，www.udeskole.dk 網站的設立更進一步幫助了 udeskole 的普及。

（三）自然解說員

有組織的自然解說員日漸關注公立學校的教學目標，也開始支援科學和自然相關領域以外的科目，像是在自然裡的語文和數學。由於近年來，在哥本哈根大學的戶外休閒與教育中心（University of Copenhagen's Centre for Outdoor Recreation and Education）開設了自然解說的課程，自然解說員和戶外教育者的人數有大幅度的增長。

（四）UdeskoleNet

2007 年，對 udeskole 的關注呈現出不同的程度—在研究上，教師教育者（師資培育者）間注意到培訓教師相關方法的市場和挑戰；對在學校或學校周圍的實務者，例如：領隊和教育學者，興起了全國自主的網絡「Udeskolenet」，該網絡籌劃



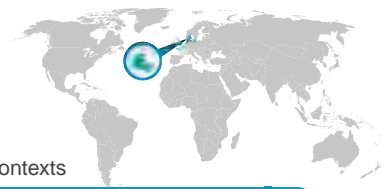
了兩場年度研討會、支持 udeskole 在丹麥的發展，並頒發了年度戶外教學獎。

（五）支持 Udeskole 的新教育法案

丹麥的公立學校歷經持續的改革，最近一次改革是在 2013 年。在 2001 年，丹麥自由派政府推動了新的課綱「明確目標（Clear Goals）」（Klare Mål），強調教師有自主權決定自己的教案，並選擇要實施的教學方法（Wiborg, 2013）。但是到了 2003，新實施的課綱「共同目標（Common Goals）」（Fælles Mål）卻改爲著重能力發展，降低了教師的主權。鼓勵評估和考試的文化持續了近十年，這些變化讓丹麥更偏重於考試和學術成果（Wiborg, 2013）。

2013 年 6 月，一項大型的政治決策通過了，其目標是要改善公立學校的學術表現。2014 年 8 月，丹麥學校實施了新的教改，格外支持運動、體能活動和 EOtC，儘管沒有明確提到 udeskole。這個改革不只是微調，卻從根本上改變丹麥學校的組織和實務。在 16 項主要改變中，有 3 項特別對丹麥 udeskole 的發展具有影響：





1. 上課時間更長且更多元：意思是需要更多時間容許不同的學習策略，例如：udeskole。在較長的上課日裡，根據學生的年齡，通常是從八點上到下午兩點或三點鐘。
2. 更多體育課、體能的練習和活動：具體來說，每個孩子每天平均要進行 45 分鐘的體能活動。
3. 開放的學校：學校需要關心並活用周遭社區做為教學的一部份，例如：運動社團、博物館等等（有些可能是受到補助要提供學校服務，鼓勵學校多多利用）。

由此可見，改革嵌入了政策目的，並提供鼓勵實施 udeskole 的架構。但改革雖然執行了促成 EOtC 的課程目標，卻不絕對有助於落實戶外學習（Beames 等人，2009），不像發展計畫可以直接對症下藥（Waite 等人，2016）。

（六）跨部整合計畫「udeskole 的發展」

隨著新的教改，丹麥教育部和丹麥環境部組成了特別的協作機制，決定以大約 1 千 2 百萬丹麥克朗（換算台幣約 5 千 4 百萬元）支持及發展 udeskole，以三年時程推動大型的全國發展、研究和示範計畫：「udeskole 的發展」。兩個部門邀請大學學院和 udeskole 專家學會的協助，規劃出行動研究發展的模式。這計畫支持新的教改，其目標是要產生並傳遞 udeskole 的實務相關知識，藉此以 udeskole 做為教學方法分享出去，幫助 udeskole 的發展。

五、丹麥在關於 Udeskole 潛在效益的研究調查

丹麥在關於戶外教育，尤其是 udeskole 的研究非常有限，直到近年才有成長的現象。自從 2000 年起，開始有一些相關的學生論文與報告、研究及發展計畫，以及近期的博士生研究（Bentsen, 2010; Hyllested, 2007）。在挪威和瑞典也有相似的趨勢（例如 Jordet, 2007; Szczepanski 等人，2006）。

有些正面的成果已經歸功於 udeskole，包括在學術、個人、社會和生理上的益處。引起學童的興趣似乎能提高學習成效並增加動機。特殊的成果包括感官覺知被提升，以及對綠環境與社區間連結的了解。也有研究發現比起在教室學習，語言和溝通功能都有進步。此外，似乎也有助於班級同學、社會能力及團隊合作之間更多元的關聯性。從健康的觀點來看，自然環境也比一般教室的教學更可以激發促進高



階體能活動所需的協調及運動技能。

然而，也仍有需要留意的點。首先，研究的範圍有限，調查對象的學生和教師人數也一樣；其次，主要進行的都是個案調查和行動研究；第三，執行研究的老師和學校本身都對 udeskole 持正面態度，不只如此，也許還包括認同 udeskole 的研究者。重點是要小心正面結果的著作可能隱藏了偏見。此外，教師個人如何規劃教學活動決定了成果，在促進體能活動上創造學習經驗，教師扮演很重要的角色。

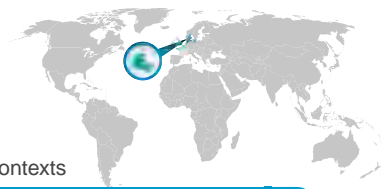
第一個關於 udeskole 的主要丹麥研究和發展計畫，是針對哥本哈根的 Rødkilde 學校的個案研究。從 2000 年到 2003 年間，該校教師每週會帶學生在森林上一整天的課（3 到 5 年級；8 到 11 歲）。一位哥本哈根大學的講師（Erik Mygind）設計了一個多面向且跨科學的研究計畫，期許調查出這項每週強制在自然環境中的教學對學童、他們的家長及參與的兩位老師，會有哪些影響（例如 Andersen, Sølberg 與 Troelsen, 2005; Herholdt, 2005; Jacobsen, 2005a, 2005b; Mygind, 2009, 2007, 2005; Stelter, 2005）。

這個著名的「Rødkilde 計畫」影響深遠，研究發現，對比「正常」的上課日，學生在自然環境中的戶外學習明顯有較高度的體能活動。在丹麥的個案研究中也發現，相較於教室教學，在戶外學習的學童（除了體能活動增加）也明顯展現出較高度的健全、喜悅及改善的社會關係（Mygind 等人，2005、2007、2009）。

在 2010 年，Bentsen 完成了他在哥本哈根大學的博士論文，這是第一篇關於丹麥的 udeskole 的論文，整理出相關的規定、阻礙和預期潛力。由於 Bentsen 以英文撰寫論文，並發表了幾篇相關主題的期刊文章，結果也幫助國際間對相關概念的理解（Bentsen 等人，2009; Bentsen 等人，2010; Bentsen 與 Jensen, 2012, Bentsen 等人，2013）。

到了 2013 年，一個跨科際研究團隊取得了 TrygFonden 的私人贊助來進行 TEACHOUT 計畫（Nielsen 等人，2016）。該研究計畫針對實施 udeskole 和沒有的班級進行比較，來探討 udeskole 如何影響了以下三者的整體結果：學童的體能活動、學習、社會關係。除了 TEACHOUT 計畫中的核心調查之外，目前還有其他三份博士生計畫正在探索戶外和自然本位教育的相關面向。

歸納以上所述，可以看出仍需要更多數量的研究，來提升對不同方案、人群、



地方及過程的認識，並在影響和成果上取得更可靠的結論——尤其是關於學術標準的影響，還有檢視 udeskole 長期影響的研究也很需要。

六、從國際和比較觀點來看 Udeskole

上述的討論和例子都是關於丹麥，但類似的發展、實踐和研究在其他許多國家和情境都看得到（Dahlgren 與 Szczepanski, 1998; DfES, 2006; Davis, Rea 與 Waite, 2006; Jordet, 2007）。挪威和瑞典就是很好的例子，雖然跟丹麥在背景上有所差異——尤其是地景和使用權，但情況卻是非常相似。

對 udeskole 的實踐和理論議題，挪威、瑞典和丹麥一直都有共同強烈的啓發（Dahlgren 與 Szczepanski, 1998; Jordet, 2007; Mygind, 2005）。但是，如前所述，丹麥的戶外教育也受到國際戶外教育傳統的影響，特別是英語系國家像美國和英國（Bentsen 等人，2009），英語圈的措詞和概念愈來愈融入丹麥的戶外教育系統，但這並非單向的啓發，斯堪地那維亞的策略也似乎影響了英語圈的戶外教育。





有一個有趣的論點，是關於丹麥學校本位戶外學習對比外國學校本位戶外學習的實踐，具有哪些特色（比照如 Higgins 等人，2006; Lugg 與 Martin, 2001; O'Brien 與 Murray, 2007; Polley 與 Pickett, 2003; Thorburn 與 Allison, 2010; Zink 與 Boyes, 2006）？答案似乎是普及的課程方案（對比更為零星的）、義務的（對比選擇的）、規律的（對比一周長度的住宿方案）、屬於跨領域教學法／策略（對比單一科目）、由班級教師進行眾多的戶外學習（對比由專家教學）、在當地環境中（對比遙遠的原始自然區）、包含低年級學童（對比中學教育）（Bentsen, 2010）。

我們已經發現還有很多值得進一步討論和探索的文化面議題及疑問。也許 udeskole 與其他類型（架構）的戶外學校學習間之所以有差別，是因為英美（Anglo-American）課程傳統及德國北歐教學法（German-Nordic Didaktik）傳統（見例如：Gundem 與 Hopmann, 1998; Westbury, 2000）、「社會教學法策略」對比「早期教育策略」（見例如：OECD, 2006）、或 friluftsliv（戶外生活）對比戶外教育（見例如：Henderson 與 Vikander, 2007）等之間（與分支點上）的歧異所造成？

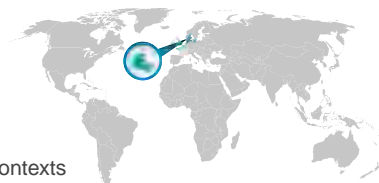
（一）教學法傳統 vs. 課程傳統

「假如歐洲人要理解北美課程理論，或美國人要懂得德國教學法（Didaktik），應該要以人道的、欣賞文化精神的策略，即對獨特性與對普遍性一樣敏銳（Reid, 1998, P.24）」。一個國家的教育系統背後的歷史和理念，很可能左右戶外本位教育的實踐方式。Westbury（1995）與 Hopmann 和 Riquarts（1995）認為大略有兩個教育傳統貫穿整體，但不完全互相排斥：一者是德國教學法傳統；另一者為盎格魯撒克遜／美洲課程傳統。

根據當地對課程的詮釋，德國教學法傳統下的教師具有極高的自主程度（Westbury, 1995）。德國教學法傳統中的教育和發展與盧梭認為教育是自然發展密切相關，以及德文中的「教養（bildung）」理解個人是獨自形成的（Krejsler, 2007）。在此情況下，課程的制定是爲了回應個人，而非雙向對話。

相反地，在課程傳統中，教育傾向奠基於固定內容導向的課程，要求受教者達成特定的知識和技能（Buchardt, 2007）。教師被訓練使用最有效的方法教導學習內容，於是減少了發揮專業自主的可能（Westbury, 1995）。

是否 udeskole 和其他類型（或「架構」）的學校戶外學習之所以有差異，是



因為盎格魯撒克遜／美洲課程傳統和德國北歐教學法傳統間的分歧（參考例如：Gundem 與 Hopmann, 1998; Westbury, 2000）？

（二）「社會教學法策略」vs.「早期教育策略」

Bennett（2004）整理出歐洲幼兒教育中兩個在基礎上很不同的策略，一個是「社會教學法策略」；另一個是「早期教育策略」（有時也被稱為「幼兒學校」策略或是「學校化（schoolification）」策略）（Moss 與 Bennett, 2006）。社會教學法策略著重孩子的全人、「開闊」的教育觀、當地機關層級設計的簡短核心課程，並融合遊戲為本、主動及體驗教學法來強調戶外本體和戶外學習。

相較之下，早期教育策略著重孩子就學的能力、偏向以教師主導的遊戲本位教學法，且通常是由主管課程的中央單位明確規範給 3 到 6 歲孩童的課綱。由此可以聯想到教育／課程系統可以從廣泛的發展目標聚焦到認知目標上。Bennett（2004）認為社會教學法策略是出自斯堪地那維亞和東歐國家，早期教育策略則是來自中歐（例如：比利時、法國和荷蘭）以及盎格魯撒克遜國家（如：愛爾蘭和英國）。

Siraj-Blatchford（2008）卻持不同意見，認為這種過於二元的論點是錯的，應該要有比較平衡的觀點和策略。

（三）「friluftsliv」策略 vs.「戶外教育策略」

如先前所述，friluftsliv 是一個源於斯堪地那維亞國家的概念，它也受到教育實踐及其他社會面的影響。學者整理出兩個包含「戶外生活」及其如何融於學校的不同傳統：一個是盎格魯撒克遜對戶外教育的策略；另一個是斯堪地那維亞的 friluftsliv 傳統。friluftsliv 通常被形容是「簡單的生活方式」，與英語系的盎格魯撒克遜國家及文化中比較商業化、冒險導向概念的戶外教育相反。斯堪地那維亞的 friluftsliv 長期以來與自然和戶外有緊密的文化關聯（Henderson 與 Vikander, 2007）。也許丹麥的 udeskole 與台灣戶外教育實踐之間一部分差異的原因，是盎格魯撒克遜的戶外教育傳統與斯堪地那維亞傳統 friluftsliv 的分歧，理由是，某些戶外教育實務的誕生，是受到盎格魯軍國主義和北美冒險本位教育的啟發，但丹麥案例中進而描述，連移動到戶外學習場域的過程，都對成人及孩子的好關係，以及孩子全人發展極為寶貴有益處。

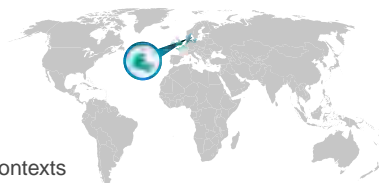


國際間對類似 friluftsliv 和戶外教育的比較議題愈來愈有興趣（參考如：Henderson 與 Vikander, 2007），但必須要小心避免太過簡化的兩極對比。斯堪地那維亞的 friluftsliv 和盎格魯撒克遜的戶外教育不能解釋所有範例和實務的差別，畢竟還有來自當地社會文化與地方本位背景的影響（Waite, 2013）。

七、結語

在這篇文章中，我們介紹並討論了 Udeskole 概念在丹麥教育和斯堪地那維亞社會的社會文化背景，藉此說明有脈絡的社會本體對（戶外的）教學法和實踐可能有哪些影響。這些描述也依循近來丹麥的政策和實務提案、計畫方案及研究環境和計畫的發展。我們亦闡述討論戶外教育、Udeskole 在丹麥從草根運動迅速發展成許多丹麥學校由上而下校園改革的一部分。



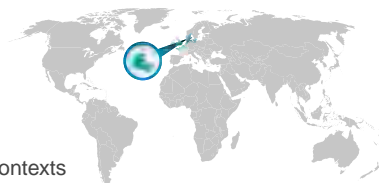


參考文獻

- Andersen, A. M., Sølberg, J., & Troelsen, J. (2005). Naturklasseelevernes relationer til naturen [Relationship between the nature class pupils and nature]. In Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school] (122-158).
- Barfod, K., Alesandru, A., Lindner, M., Kätting, E., Johansson, K., Skånstrøm, M., & Gräfe, R. (2012). *In and Out – Into the Outdoor Classrooms. Adaption of New Subject-related Approaches in Different Learning Environments*, Vol. I-II. VIA University College, Denmark [http : //in-and-out.via.dk/](http://in-and-out.via.dk/).
- Beames, S., Atencio, M., Ross, H. (2009). Taking excellence outdoors. *Scott. Educ. Rev.*, 41(2), 32–45.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009a). *Friluftsliv – natur, samfund og pædagogik* [Friluftsliv – nature, society and education]. Copenhagen : Munksgaard Denmark.
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T.B. (2009b). Towards an understanding of *udeskole*: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44.
- Bentsen, P., Jensen, F.S., Mygind, E., & Randrup, T.B. (2010). The extent and dissemination of *udeskole* in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243.
- Bentsen, P., & Jensen, F.S. (2012). The nature of *udeskole*: theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Bentsen, P., Schipperijn, J., & Jensen, F.S. (2013). Green space as classroom: outdoor teachers' use, preferences and ecostrategies in relation to green space. *Landscape Research*, 39(5), 561-575.
- Bjelland, M., & Klepp, K. (2000). *Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen. En undersøkelse om endringer og tiltak i skolemåltidsordningen foretatt siden skoleåret 1996/1997 og tilrettelegging form fysisk aktivitet blandt landets grunnskoler* [The school meal and physical activity in primary and lower secondary education]. Institut for ernæringsforskning, University of Oslo.



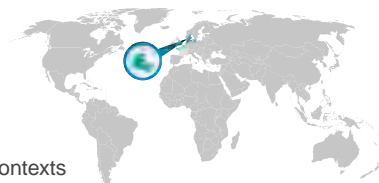
- Brookes, A. (2002). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425.
- Buchardt, M. (2007). Undervisningsmidlet Som Tekst i Institutionel Praksis [The Teaching Material as Text in Institutional Practice]. In P.Ø. Andersen, T. Ellegaard, & L.J. Muschinsky (Eds.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* [Classic and Modern Educational Theory] (337–354). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, C.S., (2004). Udeskole i Danmark (Outdoor school in Denmark). Bachelor thesis, University of Copenhagen, Copenhagen. (In Danish).
- Cirius (2006). *The Danish Education System*. Cirius Denmark.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education – Literary education and sensory experience. An attempt at defining the identity of outdoor education*. Linköping University. Kinda Education Center, No 1.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet: Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Danish Forest and Nature Agency (2002a). *Det nationale skovprogram* (The national forest programme). Danish Forest and Nature Agency, Copenhagen. (In Danish).
- Danish Forest and Nature Agency (2002b). Skov- og Naturstyrelsens velfærdsprofil. Retrieved October 15th, 2009 from www.skovognatur.dk/om/maal/velfaerdsprofil/ (In Danish).
- Danish Ministry of Education (2009a). The Folkeskole. Factsheet. Retrieved October 15th, 2009 from www.eng.uvm.dk.
- Danish Ministry of Education (2009b). Private Schools in Denmark. Retrieved October 15th, 2009 from www.eng.uvm.dk.
- Danish Outdoor Council (1997). *Friluftsliv for alle* (Outdoor recreation for all). The Danish Outdoor Council, Copenhagen. (In Danish).
- Danish Outdoor Council (2006). *Friluftsliv – inspiration til politik, plan og praksis* (Friluftsliv – inspiration to policy, plan and practice). The Danish Outdoor Council, Copenhagen. (In Danish).
- Danish Society for Nature Conservation (2009). Slip børnene fri i naturen (Release the



- children in nature). *DN Tema*, 1(2). (In Danish).
- Davis, B., Rea, T., & Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3-11. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3-12.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York : Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Department for Education and Skills (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. DfES, London.
- DMoE (2014a). The Danish Ministry of Children, Education and Equality (2014). TheNew Elementary School — a Short Guide to the Reform, <http://munkevaengetsskole.skoleporten.dk/sp/file/f1f806fd-ef3d-4a95-ba65-de31594bc9ec>.
- DMoE (2014b). <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Apr/140422-Projektet-Udvikling-af-Udeskole-bliver-skudt-i-gang>.
- Eichberg, H., & Jespersen, E. (2001). *De grønne bølger. Træk af natur – og friluftslivets historie* [The green waves. Trait of the history of friluftsliv]. Vejle: DGI.
- Gundem, B.B. & Hopmann, S. (Eds.) (1998). *Didaktik and/or curriculum. An international dialog*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Hansen, K. B. (2005). *Fra cykelbarometer til tarzanjungle: et idékatalog om fysiske rammer, der fremmer bevægelse* [From cyclebarometer to tarzanjungle]. Copenhagen: National Board of Health.
- Henderson, B., & Vikander, N. (Eds.) (2007). *Nature first: outdoor life the Friluftsliv way*. Ontario : Natural Heritage Books.
- Herholdt, L. (2005). Danskundervisning omkring katederet og under træernes kroner [Teaching Danish around the teacher's desk and underneath the tree canopies]. In Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school] (122-158).
- Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2006). *Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum*. Scottish Natural Heritage



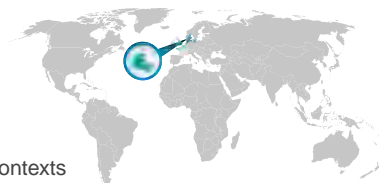
- Commissioned Report No 161. Inverness: Scottish Natural Heritage.
- Hopmann, S., & Riquarts, K (1995). Didaktik and/or Curriculum : Basic Problems of Comparative Didaktik. In S. Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum* (9–40). Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Humberstone, B., & Pedersen, K. (2001). Gender, Class and Outdoor Traditions in the UK and Norway. *Sport Education and Society*, 6(1), 23–33.
- Hyllested, T. (2007). *Når læreren tager skolen ud af skolen – en analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærernes formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring* [When the teacher takes the school out of the school]. PhD Diss., University of Aarhus.
- Jacobsen, C. (2005a). Forældrenes holdning til og erfaringer med naturklasseprojektet [The parents' attitudes towards and experiences with the nature class project]. In Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school] (257-70).
- Jacobsen, C. (2005b). To læringsmiljøers indflydelse på pædagogisk praksis og kompetenceudvikling [Two learning environments impact on pedagogical practice and development of competencies]. In Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school](189-92).
- Jensen, F.S. (1999). Forest recreation in Denmark from the 1970s to the 1990s. *Forest & Landscape Research*, No 26. Hoersholm: Danish Forest and Landscape Research Institute.
- Jensen, F.S. (1995). Forest recreation. In M. Hytönen (Ed.), *Multiple-use forestry in the Nordic countries* (245-78). Helsinki: The Finnish Forest Research Institute.
- Jensen, F.S., & Koch, N.E. (2004). Twenty-five years of forest recreation research in Denmark and its influence on forest policy. *Scandinavian Journal of Forest Research* 19(4), 93-102.



- Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis* [The local environment as classroom; in Norwegian]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A.N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie av uteskolens didaktikk. Prosjektbeskrivelse-Teorigrunnlag* [The Lutvann project. A case study of the didactics of uteskole. Project description; in Norwegian]. Notat nr. 5-2002. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A.N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [The nearby environment as classroom; in Norwegian with English summary]. Doctoral Dissertation. No 80. Oslo: University of Oslo.
- Jordet, A.N. (2008). Outdoor schooling in Norway – research and experiences. *Conference proceedings, Healthier, Wiser and Happier Children. Outdoor Education – learning with mind, heart and body*. Conference at Branbjerg University College, Jelling, 24th-25th January, 2008.
- Kelly, P., Dorf, H., Pratt, N., & Hohmann, U. (2014). Comparing Teacher Roles in Denmark and England. *Compare*, 44(4), 566–586.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsessteori og didaktik: nye studier* [Bildung theory and didaktik: new Studies]. Århus: Klim.
- Krejsler, J.B. (2007). Quality Reform and the Learning Pre-school Child in the Making: Potential Implications for Danish Pre-school Teachers. *Nordic Studies in Education*, 32, 98-113.
- Limstrand, T. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen. Realiteter og utfordringer* [Outdoor activity in primary and lower secondary school. Realities and challenges; in Norwegian]. Master Thesis. Oslo : University of Oslo.
- Lugg, A., & Martin, P. (2001). The nature and scope of outdoor education in Victorian schools. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(2), 42-48.
- Moser, T., & Bennett, J. (2006). The Nordic Early Childhood Education and Care-systems (ECEC) in a pan-European perspective. Paper presented at the *16th Conference of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA)*, “Democracy and Culture in Early Childhood Education”, Reykjavik, Iceland.



- Muñoz, S.A. (2009). *Children in the outdoors. A literature review*. Edinburgh: Sustainable Development Research Centre.
- Mygind, E. (Ed.) (2005). *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school]. Copenhagen : Museum Tusulanums Forlag and University of Copenhagen.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161-176.
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Mygind, E., & Boyes, M. (2001). The recreational use of natural environments by Danish and New Zealand tertiary students. *Australian Journal of Environmental Education*, 17, 41-46.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Ejbye-Ernst, N., Schipperijn, J., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of Education Outside the Classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: The TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16, 1117.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- O'Brien, L., & R. Murray (2006). *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Surrey: Forest Research.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Polley, S., & Picket, B. (2003). The nature and scope of outdoor education in South Australia: A summary of key findings. *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(2), 11-18.



- Rea, T., & Waite, S. (2009). International Perspectives on Outdoor and Experiential Learning. *Education 3-13*, 37 (1), 1-4.
- Reid, W. A. (1998). System and structures or myths and fables? A cross-cultural perspective on curriculum content. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 11–29). New York: Peter Lang.
- Sandell, K., & Sörlin, S. (Eds.) (2000). *Friluftshistoria. Från 'härdande friluftsliv' til ekoturism och miljöpedagogik: Teman i det svenska friluftslivets historia* [Friluft-history. From 'hardening friluftsliv' to ecotourism and environmental education: themes in the history of Swedish friluftsliv]. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Siraj-Blatchford, I. (2008). Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. *Hong Kong Journal of Early Childhood Education*, 7(2), 3-13.
- Stelter, R. (2005). Erfaring og læring i naturklassen [Experience and learning in the nature class]. In Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school] (232-56).
- Szczepanski, A., Mamlar, K., Nelson, N., & Dahlgren, L.O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter i ett lärarperspektiv [The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher's perspective]. *Didaktisk Tidskrift* [Nordic Journal of Teaching and Learning for Practitioners and Researchers], 16(4), 89-106.
- The Forest in the School (2008). Om Skoven i Skolen (About 'The Forest in the School'). Retrieved January 4th, 2008 from www.skoven-i-skolen.dk. (In Danish).
- Thorburn, M., & Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospect for outdoor education during af period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21(1), 97-108.
- Tordsson, B. (2003). *At svare på naturen åbne tiltale. En undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen* [A study of dimensions of meaning in Norwegian friluftsliv and a discussion of friluftsliv as a social-cultural phenomenon]. PhD Diss.,



- University of Oslo.
- Udeskole.dk. Hvad er udeskole.dk [What is udeskole.dk]. www.udeskole.dk (accessed 27 January 2008).
- Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.
- Waite, S. (2013). Knowing Your Place in the World: How Place and Culture Support and Obstruct Educational Aims. *Cambridge Journal of Education*, 43(4): 413-433.
- Westbury, I. (1995). Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin?" In S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and/or Curriculum* (233–263). Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.) *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and Universal State Education: The Cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49(4), 407-423.
- Zink, R., & Boyes, M. (2006). The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools. *The Australian Journal of Outdoor Education*, 10(1), 11-21.



南半球的戶外～ 澳洲戶外教育的簡史

Outside Downunder :
A Brief History of Outdoor Education in Australia



南半球的戶外～澳洲戶外教育的簡史

Outside Downunder: A Brief History of Outdoor Education in Australia

Dr. David Kopelke 著

洪若綾 譯



一、前言

早期，對澳洲的原住民來說，所有的教育都可被稱為戶外教育，直到歐洲人來到之後，才改變了數千年以來的情形。我們需要理解澳洲的戶外教育有其獨特及廣泛的國家背景，然而它也普遍受到北半球（Lugg, 2004）和部分英國傳統（Brookes, 2002）的影響。

澳洲具有悠久豐盛的戶外學習歷史。當聽到「戶外教育」這個詞，通常腦海會浮現出年輕人在挑戰戶外冒險活動的畫面，可見這個詞經常被套用於可以在戶外實施的方案或活動。

戶外教育對不同的人可以有許多不同的意義，視應用類型和如何運用戶外環境而定。因此，在澳洲的學術文獻中，「戶外教育」一詞有各種定義和應用。



二、定義戶外教育

澳洲戶外教育的定義受到外國影響（Brookes, 2002; Lugg, 2004）。1947年，早期倡議露營教育的Sharp描述戶外教育為：「能在戶外教學發揮最大教學成果的，便在戶外教學；能於教室內有最好成效的，便在室內教學」（P.363）（周儒譯，2008，P.16）。」。這個定義將戶外教育描繪成所有發生在教室外的學習。

Smith（1955）於國家戶外教育計畫中將戶外教育和學校課綱的關聯描述為：「戶外教育是『位於』（in）和『爲了』（for）戶外的學習」。這項定義中的兩個主題之後形成澳洲戶外教育的兩個分支，也成爲Donaldson在1958年論述的核心：戶外教育是位於（in）、關於（about）、和爲了（for）戶外的教育—這說法便成了在澳洲最普遍的定義。

顯然在澳洲的戶外教育歷史上，並沒有單一的定義。Priest（1986）則用一棵樹來象徵戶外教育的兩種樣態。

- * 冒險教育（包括戶外嗜好），關乎人際和自我關係。
- * 環境教育著重於生態系和群居的關係（P.14）。

基於這個類比，戶外教育方案對Priest來說應該是融合「冒險」與「環境」兩大分支。

隨著時間演進，澳洲的戶外教育出現了兩個分支，一者是冒險型的教育；另一者爲環境教育或環境研究的田野工作。「戶外教育」現在於澳洲便專指冒險型教育，或者更精確地稱爲戶外冒險教育。在接下來的段落中，將嘗試透過課程內容和教學實務來界定上述兩大分支戶外教育內涵。

三、課程中的戶外冒險教育

若將戶外冒險教育視作課程，我們就是試圖用其成果來定義它，而絕大多數文獻也都將戶外教育當作誘發某些個人成長的方法。在澳洲，戶外教育聚焦於個人和團體發展，在二十世紀前半較著重於「品格建造」與發展「戰場體魄」。到了1998年，昆士蘭戶外教育協會在其著書《學校的戶外教育：規劃與執行指南（Outdoor Education in schools: A guide for planning and implementation）》中，列出七個戶外教育的關鍵準則與價值：

- * 對環境的熱情
- * 尊重自我、他人、環境



- * 欣賞不同的觀點
- * 明辨照顧自我、他人、環境的責任
- * 樂意與他人合作和參與決策的準備
- * 樂意接受冒險，挑戰未經證實的點子和看法
- * 對變動環境的省思和調適做準備

Gilbertson 等人（2006）將戶外教育描述為三項元素的聚合：體能技巧、人際成長、生態關係。1998 年，昆士蘭戶外教育協會（Outdoor Educators' Association of Queensland, OAEQ）指出戶外教育是「與環境的互動—最好能常在自然環境裡—以及進行戶外冒險、與他人的互動、和自我發現的經驗（OAEQ, 1998, P. 1）」。到了 2008 年，OAEQ 將定義改為「透過與自然世界的互動，戶外教育是為了瞭解我們與環境、他人和自我的關係。其終極目標是促成一個永續的社群（OAEQ, 2008, P. 1）」。以上這些定義都有一個共通點，就是著重於個人發展，也顯示人類中心的环境觀、個人健康至上、人際或社會中心觀，在此種課程具有優勢。

雖然戶外教育不是澳洲課綱內的一門學科，學生卻被要求透過「學會了解自己和他人，更有效地管理人際關係、生活、工作與學習」來發展個人與社會能力（ACARA, 2012a）。重要的澳洲教育文件如《墨爾本宣言》內所述：澳洲年輕學子的教育目標（Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, MCCEETYA, 2008），提示學生應「具有自我價值、自我意識和自我身分認同觀，使他們能平衡情緒、心理、精神與生理的健全」。澳洲幼年學習綱領（教育部職業與職場關係 Department of Education, Employment and Workplace Relations, DEEWR, 2009）則提出並詳列策略來保持健康、計算對孩童學習與發展的重要風險，以及社交和情緒的健全，並明辨孩童的學習成果為可以「做決定、接受挑戰、承擔可預期的風險、掌握變化、對挫折和未知因應調適」（DEEWR, 2009, P. 31）。綱領中並確認正面承擔風險的健康程度，在培養孩童自我主權與行動力、恢復力和自我價值感上扮演了關鍵角色（DEEWR, 2009）。

在專業文獻中提到戶外教育時，多半是考量其與年輕人在廣泛興趣面的個人／社會發展，且愈來愈偏重在高度規範環境中的冒險活動（如：繩索課程）。品格養成仍然是許多戶外教育理論的基礎，隨著焦點落在個人與群體發展上，「自我、他人、自然」就變得像個教義。



四、教學實務中的戶外冒險教育

若是討論戶外冒險教育做為教學法實踐的一個方式，我們得查驗其教學實務上的特性。新哈恩（Neo-Hahn）方法似乎緊密交織於澳洲的戶外教育理論，也就是說，在荒野般的環境中進行冒險挑戰，由於包含許多帶有不確定結果的活動（不一定伴隨風險），使人們需要活用個人能力和體能技巧面對挑戰。於是個人「品格」便能透過這些通常是一次性的戶外經驗而被「養成」（Brookes, 2003a）。Priest（1986）提議根據教學法的六個主要論點來重新定義戶外教育，對他來說，戶外教育：

- * 是學習的一種方法
- * 是體驗的
- * 主要發生於戶外
- * 需要運用所有感官和領域
- * 是根據跨領域課程內容
- * 是有關人與自然資源間的關係

戶外教育做為教學實務方式的概念受到 Wattachow 和 Brown（2011）的支持，他們認為戶外教育是親身學習，導入直接體驗才讓學習變得真實。學習者必須為自己做決定，接著辛勤經歷各種學習過程，對個人行動的後果負責。學習者透過省思和經驗彙整，將有用的知識轉化到其他情境。基於這個觀點，個人被視為自主的行動者，有能力內化經驗，並將戶外冒險教育課程中學到的新知識應用於真實的生活情境（Brown, 2009）。





《澳洲全國課程基礎能力》個人與社會能力篇（Australian National Curriculum General Capability - Personal and Social Capability）要求學生接觸不同類型的實務，包括分辨及調整情緒、發展對他人的同情心及認識不同的關係、開始建立正向的關係、做負責任的決定、在團隊中有效率的互動、有建設性地處理挑戰局面並鍛鍊領導技能（ACARA, 2013）。

戶外教育在澳洲並沒有被當成孩童課後的休閒活動，而是在多元的教育理論和模式中被視為教學法實踐的一種方式。雖然討論這些教育理論和模式的細節不是本章的目的，但為了不讓討論脫離背景，筆者點出一些關鍵的理論。

澳洲以戶外冒險教育為方法，是承襲自許多教育理論家，例如：杜威（Dewey, 1938）與其經驗理論，庫伯（Kolb, 1984）依循杜威的經驗理論，主張學習過程是個循環，藉參與者的經驗和其能力來解讀學習，可以呼應建構式知識論；當皮亞傑（Piaget）提出認知論—主張學習者個人在認知中建構意義時，維高斯基（Vygotsky, 1978）以社會理論辯證學習和認知本身都是社會影響下的產物。戶外教育兼顧了以上兩種論述。

戶外冒險教育做為教學法實踐的一種方式是立基於多種理論，包括心理學理論¹。然而，在澳洲也針對部分理論的價值有些專業討論。舉例來說，即便沒有所謂的舒適圈理論，「舒適圈模式卻被當成前提，相信學習者在高壓處境下會回應挑戰、克服猶豫或恐懼而促進個人成長」（Wattchow & Brown, 2011, P. 41）。

經驗在戶外教育做為教學法實踐的課程中有以下幾個重要原則的依據：

- 經驗的形塑是靠省思、關鍵分析、將所學事物轉化到生活其他層面
- 學習是個人的，是發展意義和關聯性的基礎
- 透過戶外冒險教育與其過程，參與者被鼓勵檢視個人價值觀與行為
- 參與者在生理、情緒、認知和智能層面皆有所參與

（Ewert & Sibthorp, 2014）

這使澳洲的教師更可以成為提供鷹架（Wood 等人，1976）的促進者，而非只是傳授知識的守門員。

¹ 舉例來說，但不限於此：社會認知理論（Social Cognitive Theory）、自我效益（Self-Efficacy）、普遍效益與特定任務效益（General Efficacy Versus Task-Specific Efficacy）、期待價值理論（Expectancy Value Theory）、最佳喚醒（Optimal Arousal）與心流（Flow）等多種心理社會理論與概念，像是近側發展區間（zone of proximal development）和舒適圈模式（comfort zone model）。



冒險發生在近似野外情境的概念，也是受到地方本位教育的影響。在 Heimlich (2007) 的觀點中，「地方本位教育運用自然和文化環境來幫助學習者產生情感的關聯」(P.222)。如 Gruenewald (2003) 所述，地方是「世界將自己向人類展現之處」(P.625)。自然中的經驗是爲了幫助參與者體驗自然環境，與生態歷程直接接觸且獲得技能（如批判思考），並調查如何引起關心環境的行動。地方情境更進一步鼓勵個人探索自己的邏輯方式，以及經驗中的自主和批判思考機會。Somerville 和 Green (2011) 並主張「地方本位教育可做爲支持教室外空間的教育意義和潛力的框架，包含、甚至超越校園空間」(P.18)。

上述偏重於 Priest (1986) 樹狀理論的一個分支。在接下來的段落中，我將討論第二個分支：環境研究及環境教育中的戶外教育。

五、環境研究中的戶外教育

Fien (1988) 指出關於環境的學習強調：「知道自然系統如何運作，或發展調查與思考技能」。環境研究即是戶外教育的其中一個型態，偏重關於環境的知識，但不必然強調愛護環境的道德心。在對生態知識的探求中，教學法準則和實踐可能遠遠延伸至省思反環境倫理，像是實驗動物議題。在澳洲有不少課程領域，像是生物學，便把執行田野工作當成學生完成學科的評鑑要求。





公民科學在澳洲的環境研究與教育中扮演重要的角色。通常以「看守（Watch）」為標題的課程方案，提供學校和社區機會對特定環境關懷面向蒐集資料。一部分的範例包括：看守珊瑚、看守漂白劑、看守海洋、看守海草、看守紅樹林、看守牧地、看守蟲子、看守青蛙、看守大氣、看守水源、看守河流、看守港灣、看守鹽分。

六、環境教育中的戶外教育

對許多澳洲的教育者來說，環境教育起源於兩個啓蒙文件：聯合國教科文組織—聯合國環境署（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-United Nations Environment Programme, UNESCO-UNEP）的《貝爾格勒憲章》（The Belgrade Charter, 1976）和《伯利西宣言》（The Tbilisi Declaration, 1978）。《伯利西宣言》（1978）確立了環境教育的基礎系列目標與準則，藉以「提供學習者機會獲取保護和促進環境及創造新行爲模式的知識、價值觀、態度、承諾與技能」（UNESCO-UNEP, 1978, P.3）。



有些戶外教育者相信「相較過去爲了（for）環境的教育只能提供技能與知識，位於（in）和關於（about）環境的教育給予更多的教育價值」（教師登記委員會（Board of Teacher Registration, BTR），1993, P.24）；意思是說，在環境中所發生的教育不僅僅是一場戶外教育營，透過教室外的教育「能預期對環境層面意識的增加」（BTR, 1993, P.22）。

戶外教育的目的曾被描述爲位於（in）、關於（about）、爲了（for）環境的教育之三重目標（Donaldson & Donaldson, 1958）。位於（in）、關於（about）、爲了（for）



環境三個向度，它架構出我們所思考的環境教育及戶外教育框架，並解釋了特定處境下有不同的環境教育教學目標與方法。Fien（1988）試著找出不同環境教育型態的貢獻。位於（in）環境的教育可以透過直接接觸環境的學習提供真實性、關聯性和實際體驗；如果人們想要了解他們的環境，便需要認識周遭系統的運作，關於（about）環境的教育可以提供這樣的理解；然而，介係詞爲了（for）則從單純關於（about）或位於（in）環境的學習引申出環境教育的意義。環境責任的其中一個元素便暗示且隱藏了必要時得做出行動的需要。因此，爲了（for）環境的教育是架構於位於（in）和關於（about）環境的教育，且進而：

- * 發展一套對環境有涵養的關心與責任感
- * 發展一套環境倫理
- * 發展參與環境改善的動機和技能

永續性雖然不是一門制式的學科，但爲了學習組合與連結跨學習領域和科目間相關的觀點，格外受到澳洲課綱的重視。將永續性做爲優先考量，學生便需要發展對永續生活方式有益的必備知識、技能、價值觀和世界觀（ACARA, 2016）。

以上概述澳洲戶外教育的本質後，我將於接下來的章節討論一些形塑其本質的影響。

七、澳洲戶外教育所受的歷史影響

早期的歐洲探險家讓人們意識到可以親身挑戰自然環境。探險家的社會階層和地位在西方普遍有悠久的傳統，在澳洲更是如此。大航海時代指的是從 15 到 18 世紀非正式的歐洲史期，大批的海外探勘源自於歐洲強大的文化與全球化，發掘出往北美、印度甚至更遠的航線。對澳洲來說，當時關鍵人物包括在北岸的 Willem Janszoon 和西岸的 Dirk Hartog 兩位荷蘭探險家（1606），英國的 James Cook 船長（1728 ~ 1779）則是紀錄中首位抵達澳洲東海岸線的歐洲人。英國人隨即於 1788 年展開對澳洲的殖民，然而殖民關係卻奠基於否定本土文化的原則上。英國以「無主之地（Terra nullius）」占據澳洲。「無主之地（Terra nullius）」是一個拉丁名詞，出自羅馬律法，意思是「不屬任何人之地」，國際法中用它來描述從未被聲明主權的領土。這樣的殖民文化不願意或無法接受原住民文化的影響，殖民和征服手段也成了國家傳說與文化傳統的基礎。這類傳說經常引起反自然或征服自然的想像。於是，家鄉常被認爲是從荒野中「開創出」的事物。



澳洲有一個特殊習俗，失敗而死在荒野的探險家與成功者同樣受到紀念。1860至1861年間，Burke和Wills帶領遠征隊從南邊的墨爾本橫跨澳洲到北邊的卡奔塔利亞灣，全長約有3,250公里。Burke和Wills未曾學會如何在澳洲環境生存，即使當地原住民（Yandruwandha人）給他們食物，Burke卻發動攻擊令他們逃跑。就在原住民離開不到一個月，Burke和Wills便都死去了。廣泛不願意承認澳洲自然環境的價值，使澳洲殖民歷史持續造成生態的破壞。

文獻中可反覆應證出一種西方對待環境的態度。浪漫主義是19世紀時，回應前一世紀快速成長的歐洲工業社會價值觀而興起的運動。工業社會帶有工業資本主義、快速都市化、大規模環境破壞的特徵。浪漫主義最典型的地景即是曠野。浪漫主義者也高抬戶外空間的優勢，做為理想的休閒目的地。從許多澳洲文學中可以看到浪漫主義這種對自然的讚賞，也持續深刻地影響澳洲人的價值觀（Horne, 2005; Park, 2006）。

舉例來說，《來自雪河的人（The Man from Snowy River）》是Banjo Paterson於1980年的詩作。這首詩描述一位騎手，嘗試奪回從馬群中逃跑到山裡與野馬生活的一匹優秀賽馬。詩中闡述了尋覓和捕回的故事，當野馬和這匹賽馬躍下一個幾乎無法跨越的險坡，除了年輕的英雄，其他的騎手都放棄了追捕，這名英雄刺激他的馬衝下坡要捉回賽馬和其他野馬。澳洲人當年總是從尚未開墾之地找尋神話和英雄角色。《來自雪河的人》詩中英雄的勇氣、適應能力與冒險精神，彷彿是當時新澳洲開發時的縮影（Paterson, 2009）。

Judith Wright在1953年發表的詩「衝浪者（The Surfer）」，則描述了澳洲人與大自然間的複雜關係。起初，詩人在描述海洋時近乎敬虔，彷彿不自主地尊崇和敬畏。在第一段裡，人（衝浪者）和水實際上是無法分辨地緊密，不禁令讀者心跳加速；在詩的中段，人從「衝浪者」轉為「游泳者」，口吻帶著不安，不再像第一段裡富有「大師風範」而僅僅是個凡人；到了第三段，條件完全倒轉，海洋被描繪得邪惡甚至帶有獸性，像是一個恐怖威脅，正等著撲上衝浪者這個獵物（Wright, 1953）。



八、澳洲戶外教育所受的國際影響

國際制度如童軍運動、外展教育（Outward Bound）、愛丁堡公爵獎（Duke of Edinburgh Award），都對澳洲戶外教育的型態具有影響。

童軍運動的目的是支持年輕人在體能與心智的發展，其中格外強調戶外和生存技能。這個取向反映了創始人—羅伯特貝登堡（Robert Baden-Powell）公爵的軍事背景。童軍活動在澳洲開始於 1907 年，最爲人所知的是 1912 年成立的澳洲皇家童子軍（Australian Imperial Boy Scouts, A.I.B.S），在發展戶外教育的敘



述中仍顯現出殘留的殖民思想。1976 年以前，只有英國籍可以享有澳洲童軍身分與課程，其他國籍則需要特殊條件和許可。

戶外教育文獻大抵會回溯外展教育（Outward Bound）的發展和創始者科漢（Kurt Hahn），儘管相關論述鮮少受到證實。科漢在世界第二次大戰前逃離德國，1934 年成立的英國高登斯頓學校（Gordonstoun）具有彷彿斯巴達教育一般的例行活動。外展教育源自於二戰時期培養英國商船隊員的訓練，但 1956 年在澳洲發展成「幫助人們發現、發展並實現個人潛能」（Outward bound, 2016）的青年運動。

愛丁堡公爵獎是一位高登斯頓的學生在 1956 年成立的，起初是適用於 15 到 18 歲間的男生，1957 年起也適用於女生，近年並延長年齡限制爲 14 到 25 歲。其規範參考了高登斯頓學校的另一項摩瑞勳章獎（Moray Badge）。愛丁堡公爵獎是一個有制度且隸屬非正式教育體系的青年發展方案，目的是要「對 14 到 25 歲間的澳洲青年增能，使他們在任何地點或處境中都可以完全探索個人潛能。這個獎項也是跨越社會、政治或宗教限制的包容型方案。」（Duke of Edinburgh, 2016）。

雖然澳洲戶外教育和國際制度如外展教育和童軍運動之間有明顯的關聯，民衆對他們與其他組織卻有一定程度上的矛盾。像澳洲公民建立戶外素養時，就不習慣仰賴學校以外的團體，童軍運動也因為諸多原因沒有普遍被接納。



九、澳洲戶外教育所受的文化影響

澳洲是世界上最都市化的國家之一，截至 2004 年 6 月 30 日，四分之三的澳洲人口（15.1 百萬人）住在都市中（ABS, 2006b）。最受歡迎的居住型態是市郊的獨立單層住家，可想而知，澳洲的城市有多廣闊。郊外或鄉村在澳洲俗語中被稱為「那片叢林」（the bush）。「那片叢林」在澳洲人的潛意識中有很複雜的迴響，似乎因為叢林裡原生動植物和城市中異國植物或進口動物間的不連續性，格外突顯了城市與叢林之間的隔斷。

今天，許多郊外中產階級的澳洲孩子在規劃好的地產房屋裡長大，或是像學者 Hawley (2003) 說的「豪宅社區（McMansionland）」。「豪宅社區」是指蓋在小型街區的大房子，住在這裡的孩子缺少與鄰近社區的其他孩子或成人互動的機會，這種設計更壓抑了孩子在戶外玩耍的可能（Farrelly, 2003; Allon, 2005）。根據澳洲統計局（Australian Bureau of Statistics）的紀錄（2001, 2006b），這些澳洲的豪宅設計多偏重室內活動，像家庭劇院、休息間、隔音間與電腦房、和中庭，其實都在剝奪孩子（和成人）與自然互動的機會。

從孩子與自然間直接經驗在質與量上的劇減來看，這種現代生活著實令人不安（Samway, 2006; Stokes, 2006）。Pyle (1978) 用「經驗絕跡」一詞來描述減少或危及與一般大自然直接接觸的趨勢。Louv (2005) 創造了「大自然缺失症」一詞來形容孩童傾向疏離大自然的後果。Hyun (2005) 論及生物恐懼症（Biophobia），是「一種對自然的負面情感，程度可能有從對自然環境感到不舒服，到主動輕視或不尊重任何非人造物」（P.200）。

在澳洲並沒有與斯堪地那維亞語裡「Friluftsliv」的同義語。Friluftsliv 可簡單翻譯作「戶外生活（open-air life）」，是一個古老北歐的戶外生活哲學，強調在戶外度過的時間有其地位和價值（Henderson & Vikander, 2007）。然而，丹麥語「Udeskole」（意指「學校外」，詳見本書丹麥篇）的許多觀點可以回饋澳洲的整合學習策略（例如室內與室外（indoors and out）），都與澳洲的社區本位和地方本位教育運動有密切關連性。Udeskole 與「校外學習」有強烈的共鳴，「甚至包含運用學校的自然場域及文化背景做為教室的延伸」（Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009）。與美國和加拿大相反，在澳洲並沒有送孩子去夏令營的中產階級傳統。此外，以往在澳洲也不像其他許多國家具有義務兵役，那是因應馬來西亞緊急狀態



(1951 ~ 1959) 和越戰 (1964 ~ 1972) 而被導入的。

十、澳洲戶外和環境教育中心歷史

在澳洲，關於正式戶外教育的歷史可以回溯到 1939 年在新南威爾斯省 (NSW) 布羅肯灣 (Broken Bay) 的第一屆國家體能營 (National Fitness Camp)。自然科學是該方案中核心的一部分 (Webb, 1980)，讓第一個正式戶外教育課程內容反映出較多環境教育的策略。學習中心起初被稱為「田野學習中心」，再次



呼應自然研究的方針，這樣的命名源自英國傳統裡，1943 年成立的英國田野學習協會 (Field Studies Council of Great Britain) (Webb, 1980)。

在維多利亞省，戶外教育做為特殊課程出乎意料地受到眾多學校歡迎。戶外教育在省級的體制化最早發生在 1972 年的維多利亞省，教育部建構了學校營隊分部 (School Camps Branch (SCB)) 幫助維繫了以體驗為核心的策略。大範圍的課程方案是由教育部培訓的營隊隊長來經營，學生住宿在大型的宿舍，有廚師準備膳食讓他們在食堂用餐。課程包含獨木舟、游泳、釣魚、有規則的運動、健行、遠足、手工與營火晚會，由此可見課程中具有戶外冒險教育的策略。

在昆士蘭省自 1966 年開始第一個省立的網絡，管理 25 個中心，包括在昆士蘭黃金海岸的 Tallebudgera 營隊學校。第一間有強調環境學習課程的中心是 1974 年開幕的 Jacobs Well 田野學習中心。早期在這類田野學習中心著重自然研究，到了 1990 年代，根據環境教育課程指南 (昆士蘭教育局 (Education Queensland-EQ), 1993) 第 12 頁描述，昆士蘭環境教育中心是「以多元目標的課程取向與教師、學校、指導者和廣大社區成員合作，提供專業的環境教育方案、專業成長、符合學生各階段學習內容的建議和資源」(P.4)。這些中心具有「提倡、呈現和示範環境教育」的任務 (EQ, 1993, P.4)。

在南澳大利亞，教育局於 1975 年設立 Arbury Park 戶外學校做為「一間學校，



並非渡假村，是給來自各種類型學校的學生到此學習，尤其是藉由 Arbury Park 的自然資源學習，他們會學習彼此一起生活、一起合作與分享，當然這會是很愉快有趣的」（Arbury Park, 2013）。

在澳洲也有許多私人名義的團隊²，例如「Hall 戶外教育」在過去 20 年來持續為維多利亞、塔斯馬尼亞、南澳大利亞、新南威爾斯及澳大利亞首都特區（ACT）提供戶外教育方案。「對於能提供最佳服務：以顧客為重、有趣、總在安全和富教育意義的環境裡冒險，我們引以為傲」（Hall Outdoor Education, 2016）。

在昆士蘭，私人中心通常與私立學校或社區組織有連結。例如 Dunwich 研究站（Dunwich Research Station）與昆士蘭大學、Eprapah 與童軍協會（Scout Association）、Moogerah 水壩（Moogerah Dam）與布里斯本男子大學（Brisbane Boy's College）、Bornhoffen 營（Camp Bornhoffen）與警察青年會（Police Youth Club）、Binna Burra 中心（Binna Burra Centre）及自然歷史協會（Natural History Association）。

在非政府的菁英學校裡，戶外教育方案始終是戶外教育的樑柱，有些方案可追溯到 1930 年代。1992 年，超過三分之一，共 48 所菁英私立學校將戶外教育方案或校園列在學校關鍵特色中。戶外教育透過菁英學校提升戶外教育在全省各處的地位。

高中之後的戶外教育方案可以回溯至 1982 年在維多利亞省 Bendigo 大學進修教育部（Bendigo College of Advanced Education）設立了戶外教育學位。該課程維持以體驗為基礎培養戶外能力，職業訓練機構的數量和角色都提升了。La Trobe 大學比世界上任何一間大學提供更多的戶外和環境教育課程。1990 年代，受到政府立法規範企業必須將 1.5% 的員工薪水花在員工訓練上，企業的冒險訓練因此在澳洲普遍增加。

商業戶外環境教育方案：即使多數環境教育方案都是在當地為學校設計的，在澳洲仍活用一些私人團體規劃的方案。地球教育機構（Institute for Earth Education）由 Steve Van Matre 等人成立於 1974 年，是一所在許多國家都有分部的非營利組織，包括澳洲。該機構以環境教育為主流價值，設計了許多可彈性調整的教育方案，包括地球保衛隊（10-11 歲適用）、太陽船地球／地球保衛隊之二（10-11
2 標註在本篇文章中不代表提供或影射為該組織背書，無論是作者、出版者、或文中提及的組織所做的支持聲明。



歲)以及太陽船之三(13-14歲)(Institute for Earth Education, 2016)。

政府機關提供的戶外環境方案：有些課程方案是政府或政府機關規劃的。大堡礁守護學校(Reef Guardian Schools)方案是由大堡礁海洋公園管理局(Great Barrier Reef Marine Park Authority-GBRMPA)在2003年設立的。其最主要的目的是提高對大堡礁及其相連生態系的意識、認識和欣賞。學生們與社區同儕組成團隊，主動參與許多活動來改善流域、水質、可持續性、和大堡礁健康。這些發生在課堂上、校園內以及社區裡觸及環境和永續議題的課程包含：原棲地植物復育、淨灘、和資源回收。海洋公園管理局也規劃了協助教師教導大堡礁的教育資源。大堡礁守護學校方案的參與者包括276間學校、超過120萬學生和7,400名教師(BGRMPA, 2016)。

十一、澳洲戶外教育的爭議

澳洲教育社群之中對不少戶外教育觀點有熱烈的爭辯(Lugg, 2004; Wattachow & Brown, 2011)。以下提出五點討論：

(一) 去處境化(Decontextualisation)

澳洲戶外教育活動通常很制式化，對環境變異或寓意不太重視(Brookes, 2002)。選擇活動的依據，多半考量養成個人或團體目標的適切性，鮮少有機會重新連結活動實施的「地方」，或沒有意圖要選擇對參加者有特殊意義的場所。「去處境化」是一個本體論的假設(Brookes, 2002)。課程方案主要是活動為核心，也缺少環境變異或對人和地方的情感培養。這反映出澳洲的戶外教育愈來愈偏重在高度受控的環境裡實施冒險活動(像是繩索課程)。外展教育推出的「品格塑造」冒險型套裝戶外教育方案，就受到意識型態上的抨擊(Beames, Higgins, & Nicol, 2011)。

(二) 風險(Risk)

冒險活動通常帶有風險。視參與者認知(包括錯誤印象)和情境的真實性，風險可能是真實存在或被觀察到的(Thomas, 2005; Wattachow & Brown, 2011)。地方教育者對一項關於風險的冒險教育方法，因其暗示了激進和王權思想而感到頭痛。澳洲孩童過著高度照表操課的生活，源自於成人普遍的焦慮和缺乏自由且獨立的玩耍(Cadzow, 2004; Irwin, 2004; Ewart & Garvey, 2007; Malone, 2007)，在Malone



(2007)口中稱之為「氣泡包裝世代 (bubble wrap generation)」。即使有證據顯示，現在的澳洲對孩子來說，比過去三十年來都更為安全 (Australian Bureau of Statistics, 2005a, 2005b)，這種情形仍愈演愈烈。結果，普遍孩子的童年，尤其是與大自然的經驗，都因對風險的考量而漸被剝奪 (Gill, 2007)。將風險視為負面而需要被移除的誇大認知其實是較近期的現象。普遍上對童年的規劃因為過於放大風險，反而使孩子失去參與許多有助於學習與發展的活動的機會。研究也發現，澳洲孩子在戶外的正面態度，例如像安全感、面對風險及承擔挑戰，卻與成人的態度相反 (Kopelke, 2012)。在其研究中，孩子會將與自然的經驗形容為「那是一個令人喜愛的地方而且你在那裡會感到非常安全」，他們也「在那裡做了很多有趣的事」，並且「可以從不同角度來看事情，而且仔細觀察」。有些孩子很感恩他們可以在許多大人看為禁區的空間探索，例如：「通常我不會被允許爬到岩石上」。

(三) 戶外教育對任何人都有益處嗎

斷言戶外和冒險教育對每個人都有潛在益處，一直受到挑戰 (Burke, 2010; Watchow & Brown, 2011)。Burke (2010) 認為有必要「澄清並非所有人對自然的經驗都是或曾是正面的」(P.91)。他接著主張戶外教育者「需要認知冒險在殖民歷史中的支配與壓迫角色，教育者應省思在這基礎之上的策略是否對所有人都是有益的」(Burke, 2010, P.91)。

(四) 戶外教育 vs. 自然環境

由於個人發展的達成來自改變或剝削周遭環境，戶外活動就像一個人道企業，並且常被包裝成「人從自然獲得的戰利品」(Kellett, 1977)，也有關於現代戶外冒險教育者對自然的看法是「需要解決或控制的一場攻擊戰、體育館或拼圖」(Watchow & Brown, 2011, P.77)，以及一個會發生「叢林突襲 (short raids on the bush)」的場域 (Brookes, 1993, P.31)。在這些詮釋裡，「地方」常被委屈做一個抽象且空乏的空間，好讓人類可以支配和殖民。

對比於強調主動關心自然環境的教育，利用環境的教育不過是個達成個人或社會成就的機會。支持戶外教育的理論「立基於相信個人的真實內在會透過與自然互動展現出來，因現代舒適與便利不再分散他／她的注意力」(Schroth, Helfer & Lanfair, 2011, P.288)。將環境單單用作達成個人或社會成就的機會，凸顯出若不



留意在冒險方案中重視態度與行為成果，我們可能會喪失重要的學習機會，教育與休閒經驗所需僅有的環境也可能遭到摧毀（Newhouse, 1990）。Lynch 和 Moore（2004）將此描述為戶外教育的自相矛盾之處。Wattchow 和 Brown（2011）指稱「自然環境是體能挑戰的場所」（P.xviii）。

戶外教育方案對環境的影響在澳洲是個引起許多爭議的課題。對戶外帶領者來說，在冒險活動中融入培養環境意識的意圖可能極具挑戰。有些作者為了提升戶外教育的風評，更企圖減少關注對個人和社會兩個面向的效益（Brookes, 2002; Wattchow & Brown, 2011）。

（五）戶外教育做為一種產業

對訴訟的關注與日俱增，使得訓練和認證的需求提升，也為導入戶外教育方案招致愈來愈多困難。全國的趨勢是將戶外教育定義為需要職業訓練的一種產業。因此，職業訓練機構因著職業訓練提案下提供的中央補助，開始為戶外帶領員實施國家基礎能力訓練。在此背景下，戶外教育教師逐漸被定義為：嚮導、帶領員或活動促進者。包括學校學生在內的參與者，則變成了「客戶」。戶外教育被視為提供人類資本的產業，被納入模組化的能力中（活動技能、安全技能與促進技能）；彷彿學校只是產業中的一個僱主（Pickett & Polley, 2001）。





十二、結語

戶外教育在澳洲有兩個傳統：著重自然研究、科學和環境教育的田野學習，以及強調透過挑戰情境提升體能技巧與個人和社會發展的戶外學習。雖然這兩種策略有許多相似和相輔相成之處，他們卻常常背道而馳。

有鑑於戶外教育三個目標的歷史背景，對戶外教育當代策略和實務的評論不多，卻持續在增加中。（Beames, Higgins, & Nicol, 2011）。檢視澳洲的戶外教育專業文獻，典型論述著重在個人與團體發展教育理論中，而其中樹立品格仍然佔有重要地位，因此豐富「自我、他人與自然」就成爲戶外教育的謳歌。

面對增加的中產階層富庶和社會階級、科技發展（例如設備上），以及媒體呈現出的自然所帶來的衝擊，澳洲的戶外教育仍將持續經歷分裂（Payne & Wattchow, 2008）。然而，戶外教育能促進永續教育、可持續生活和環境教育（Nicol, 2002a; 2002b; 2003）。爲了達成這項成果，傳統戶外教育需要有重大的變革。在澳洲已經有一些措施來紓解冒險活動和戶外環境教育間明顯的張力，包括在過程中提出改善後的二分法。



參考文獻

- Allon, F. (2005). *Suburbs for sale: Buying and selling the great Australian dream*. Centre for Cultural Research, University of Western Sydney, Retrieved 4 April, 2009, from Fallon - uws.edu.au.
- Arbury Park. (2013). Website. Retrieved 17 March, 2013, from <http://www.arburypark.sa.edu.au/history.htm>
- Australian Bureau of Statistics [ABS]. (2001). Crime in twentieth century Australia. *Year Book Australia, 2001*. Retrieved 27 March, 2009, from <http://www.abs.gov.au/Ausstats>. Canberra : Commonwealth of Australia.
- Australian Bureau of Statistics [ABS]. (2005a). *Crime and safety, Australia*. Retrieved 27 March, 2009, from http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/web+pages/statistics?opendocument?utm_id=GT. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Bureau of Statistics [ABS]. (2005b). *Personal Safety, Australia*. Retrieved 27 March, 2009, from <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/ProductsbyCatalogue/0556FBD355B2719BCA2571C50074ABF2?OpenDocument>. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Bureau of Statistics [ABS]. (2006b). Urban and non-urban population. *Year Book Australia, 2006*. Retrieved 27 March, 2009, from. <http://www.abs.gov.au/Ausstats/ABS@.nsf/Previousproducts/1301.0Feature%20Article72006?opendocument&tabname=Summary&prodno=1301.0&issue=2006&num=&view>. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2013). *General Capabilities in the Australian Curriculum*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2016). *Cross-curriculum priorities*. Retrieved 18 August, 2016, from <http://www.australiancurriculum.edu.au/crosscurriculumpriorities/sustainability/overview>. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom*. New York: Routledge.
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. *Education*, 3-13.



- Board of Teacher Registration [BTR]. (1993). *Environmental education: An agenda for preservice teacher education in Qld*. Toowong: BTR.
- Brookes, A. (1993). Deep and shallow outdoor education: Can we tell the difference? *Outdoor Educator*, June. 8-17.
- Brookes, A. (2002). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425.
- Brookes, A. (2003). A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of 'character building'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(1), 49-62.
- Brown, M. (2009). Reconceptualising outdoor adventure education: Activity in search of an appropriate theory. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(2), 3-13.
- Burke, J. (2010). The outdoor classroom: Integrating education and adventure. *Journal of Experiential Education*, 33(1), 90-92.
- Cadzow, J. (2004). The bubble-wrap generation. *The Sydney Morning Herald - Good Weekend Magazine*, 17 January, pp. 18-21.
- Cheung, K., & Taylor R. (1991). Towards a humanistic constructivist model of science learning: Changing perspectives and research implications. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 21-40.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR]. (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia*. Canberra: Australian Government. Retrieved 12 December, 2012, from http://www.deewr.gov.au/EarlyChildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/EarlyYearsLearningFramework.aspx.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Donaldson, G., & Donaldson, L. (1958). Outdoor education: A definition. In D. Hammerman & W. Hammerman (Eds.), *Outdoor education: A book of readings* (pp. 7-9). Minneapolis, Min: Burgess Publishing Company.
- Duke of Edinburgh. (2016). Retrieved 1 September, 2016 from <http://www.dukeofed.com.au/>.
- Ewert, A., & Sibthor, J. (2014). Outdoor Adventure Education: Foundations, theory and research Campaign II: Human Kinetics.



- Farrelly, E. (2003). Size does count, to architects' despair. *Sydney Morning Herald*, 17 June, p. 14.
- Fien, J. (1988). Australian environment. *Australian Studies Schools Project Bulletin* 6. Canberra: Curriculum Development Centre.
- Google. (2016). Terra nullius Retrieved 18 August, 2016, from <https://www.google.com.au/#q=>
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London : Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewart, A. (2006). *Outdoor education: Methods and strategies*. Champaign, Il. : Human Kinetics.
- Great Barrier Reef Marine Park Authority [GBRMPA]. (2016). Retrieved 15 September, 2016 from <http://www.gbrmpa.gov.au/our-partners/reef-guardians/reef-guardian-schools>.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Hall Outdoor Education. (2016). Retrieved 1 September, 2016 from <http://www.hallsoutdoored.com.au/>
- Hawley, J. (2003) The (new) great Australian dream. *Sydney Morning Herald - Good Weekend Magazine*, 23 August, pp. 24-31.
- Henderson, B. & Vikander, N. (2007). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto, Canada : Natural Heritage.
- Hungerford, H., & Volk, T. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Heimlich, J. (2007). Research trends in the United States: EE to ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1, 217-222.
- Hyun, E. (2005). How is young children's intellectual culture of perceiving nature different from adults'? *Environmental Education Research*, 11(2), 199-214.
- Institute for Earth Education. (2016). Retrieved 15 September, 2016 from https://en.wikipedia.org/wiki/Institute_for_Earth_Education.
- Irwin, I. (2004). *Bubble-wrap generation*. Retrieved on 28April, 2009, from <http://www.stuff.co.nz/stuff/0,2106,2815126a1861,00.html>.



- Kellett, P. (1977). Outdoor activities - A humanistic enterprise. *Australian Journal for Health Physical Education & Recreation*, Dec., 5-12.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kopelke, D. (2012). *Environmental education through listening to children*. Published thesis for the degree of Doctor of Education, Queensland University of Technology. Brisbane.
- Lewin, K. (1951). *Field theory of social science: Selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.) New York, NY : Harper & Brothers.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NC : Algonquin Books.
- Lugg, A. (2004). Outdoor adventure in Australian outdoor education: Is it a case of roast for Christmas dinner? *Australian Journal of Outdoor Education* 8(1) : 4-11
- Lynch, P., & Moore, K. (2004). Adventures in paradox. *Journal of Adventure Education*, 8(2), 25-32.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs [MCEETYA], (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Melbourne : Curriculum Corporation.
- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behaviour research for environmental conservation. *Journal of Environmental Education*, 22(1), 26-32.
- Nickel, R. (2002a). Outdoor education : Research topic or universal value? Part One. *Journal of adventure education and outdoor learning* 2(1), 29-41.
- Nickel, R. (2002b). Outdoor education: Research topic or universal value? Part Two. *Journal of adventure education and outdoor learning* 2(2), 85-99.
- Nickel, R. (2003). Outdoor education: Research topic or universal value? Part Three. *Journal of adventure education and outdoor learning* 23(1), 11-27.
- Outdoor Educator's Association of Queensland [OEAQ]. (1998). *Outdoor education in schools: A guide for planning and implementation*. Brisbane: Outdoor Educator's Association of Queensland.



- Outdoor Educator's Association of Queensland [OEAQ]. (2008). *The national statement on outdoor education*. Retrieved 10 December, 2008, from <http://www.oeaq.org.au>.
- Outward bound (2016). Retrieved 18 August, 2016, from <http://www.outwardbound.org.au/>.
- Payne, P., & Whatchow, B. (2008). Slow pedagogy and place education postproduction outdoor education stop, *Australian Journal of outdoor education* 12(1), 25 to 38
- Paterson, A.B. (2009). *The Man From Snowy River and Other Verses*. Sydney University Press.
- Pickett, B. & Polley, S. (2001). Investigating the history of outdoor education in South Australia, *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(2), 49-53.
- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world*. St. Albans: Paladin.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Pyle, R. (1978). The extinction of experience. *Horticulture* 56, 64-67.
- Queensland Department of Education [Education Queensland-EQ]. (1993). *P12-Environmental education curriculum guide*. Brisbane: State of Queensland.
- Schroth, S., Helfer, J., & Lanfair, J. (2011). Outdoor education. In J. Newman & P. Robbins (Eds.), *Green Education: An A-to-Z guide* (pp. 287-290). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sharp, L. (1947). Basic considerations in outdoor and camping education. *The Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals*. Washington, DC. The Department of Secondary Education of the National Education Association.
- Samways, M. (2006). Insect extinctions, and insect survival. *Biological Conservation*, 20, 245-246.
- Smith, J. (1955). The Outdoor Education Project. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 26(9), 17-24.
- Somerville, M., & Green, M. (2011). A pedagogy of 'Organised Chaos': Ecological learning in primary schools. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 14-34.
- Stokes, D. (2006). Conservators of experience. *BioScience* 56, 6-7.
- Terra Nullius Defined (2015) Retrieved from http://www.mabonativetitle.com/tn_01.shtml
- Thomas, G. (2005). Traditional adventure activities in outdoor environmental education.



Australian Journal of Outdoor Education 9(1): 31-39

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - United Nations Environment Program [UNESCO-UNEP]. (1976). The Belgrade Charter. *Connect I* (1), 1-2. New York, NY: United Nations

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - United Nations Environment Program [UNESCO-UNEP]. (1978). The Tbilisi Declaration. *Connect III* (1), 1-8. New York, NY: United Nations.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wattchow, B., & Brown, M. (2011) *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Clayton, Aust: Monash University Publishing.

Webb, J. (1980). *A survey of field studies centres in Australia*. Canberra: Australian National Parks & Wildlife Service.

Wright, J. (1953) .The surfer. In *The moving image : Poems* (P.30) . Meanjin Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.



遇見田野～ 日本的野外教育

Into the Fields :
Japanese Outdoor Education



遇見田野～日本的野外教育

Into the Fields : Japanese Outdoor Education

平野吉直 著

楊惠淳、許毅璿 譯



一、由教育行政的觀點檢視野外教育之歷史背景

日本的「野外教育」¹相關名詞，常見用詞包括「戶外活動」、「自然體驗活動」等。這些名詞雖然相似，其實是受到日本教育行政歷史演變的影響，而在使用時有其區隔。針對上述名詞之使用時機、在日本行政機關文件中之用法及其歷史背景進一步說明如下。

（一）野外教育

在日本，「野外教育」一詞最早出現於 1996 年「振興青少年野外教育相關調查研究協助者會議」向文部省生涯學習局局長²提出之「關於充實青少年的野外教育報告書」。其中，將「野外教育」定義為「在大自然中，有組織、有計畫地秉持

¹ 日本稱「野外教育」（やがいきょういく）即是我國推動的「戶外教育」，兩者定義相同。

² 相當於我國教育部終身教育司司長。



一定的教育目標所進行的自然體驗活動」。此處所指「自然體驗活動」，具體而言，包括露營、健行、滑雪或泛舟等戶外活動；動植物、星象觀察等自然環境學習活動，以及採用自然素材製作手工藝或在自然環境中舉辦的音樂會等藝術文化活動。而野外教育，則被界定為在自然環境中實施之體驗活動的教育範疇。

1997年，日本野外教育學會成立後20年來，「野外教育」一詞在日本國內逐漸普及。此外，對於在大自然中進行各式各樣的體驗活動，一般以「戶外活動」或「自然體驗活動」稱之，迄今在日本青少年團體及學校被廣泛實施。例如YMCA或童子軍等青少年團體的營隊活動、學校的登山活動、森林學校及海邊學校等，自1900年初即開始盛行（井村仁，2008）。

（二）戶外活動

戶外活動一詞，與日本體育/運動行政有很深的關聯。野澤氏指出，「戶外活動」一詞最早出現於1951年文部省出版的《社會體育指導綱領》，其中並介紹露營（camping）、野餐（picnic）及健行（hiking）三項活動。其後，於1955年文部事務次長公告「關於青少年戶外活動獎勵」，為初次被使用於公家機關的文件中，所謂戶外活動，是指排除制式的運動項目，以自然環境為背景，在室外展開的休閒活動或體育活動。

於1957年，文部大臣諮詢機構之保健體育審議會提出「關於振興保健體育、國立競技場未來展望、振興青少年戶外活動、振興地區/職場體育」之政策建言。又於1961年，制定《振興運動法》，在該法規第2條明確定義運動為「以身心健全發展為目的之運動競技及身體運動（包括露營活動與其他戶外活動）」。隨著戶外活動在法律上被定位為運動的一種，戶外活動的推廣、振興即成為文部省體育局³之管轄業務，主要由各都道府縣/市町村教育委員會保健體育窗口負責推動。於2011年，《振興運動法》立法50年後重新修訂，改制為《運動基本法》。在《運動基本法》中，亦明訂「戶外活動及運動/休閒活動的普及與獎勵」，現今，戶外活動的推廣及振興，係由文部科學省2015年設置之外部機構「運動廳」（Japan Sports Agency）負責推動。

登山、露營活動、騎單車、滑雪、泛舟等以大自然為舞台的運動，從小孩到大人，廣泛地受到日本國民的喜愛。

³ 相當於我國教育部體育署。



（三）自然體驗活動

「自然體驗活動」為 1990 年後較為普遍使用的名詞。內閣總理大臣諮詢機構之臨時教育審議會於 1996 年提出「關於教育改革的第二次政策建言」中即使用「自然體驗學習」一詞，此外，於 1992 年文部省彙整「關於因應擴充休假等充實青少年校外活動（審議結論）」，亦多次使用「自然體驗活動」一詞。

雖然幾乎沒有明確定義「自然體驗活動」或「自然體驗學習」的資料，但此二者與一般所謂「戶外活動」為同義詞。若要論及其中差異，係因使用「自然體驗活動」一詞者，為與《振興運動法》中的「戶外活動」進行區別。意即，有時需將「戶外活動」定位為身體的活動，故另使用「自然體驗活動」一詞。一般而言，「戶外活動」及「自然體驗活動」皆為表述在自然環境中的各種體驗活動（平野吉直，1998）。

1996 年文部大臣諮詢機構之中央教育審議會第一次政策建言「展望 21 世紀之我國教育的樣貌」指出，今後的教育必須在「寬裕」中培養「生存能力」，而為培養「生存能力」，生活體驗、自然體驗、社會體驗等體驗學習相當重要。

此外，於 1998 年，中央教育審議會提出「為培育開拓新時代的心」，呼籲應「振興長期的自然體驗活動」，並指出透過民間力量提供長期的自然體驗方案，或設置「長期自然體驗村」以供兒童離開父母適應團體生活之重要性與必要性。

1999 年，終身學習審議會政策建言「生活體驗、自然體驗培養兒童的心」指出，透過與不同年齡層的朋友或地區居民交流，有目標地、計畫性地提供各種體驗機會，對於培養兒童「生存能力」之重要性。

於 2001 年，《學校教育法》及《社會教育法》修訂後，將在國家、地方公共團體、學校、教育設施，促進自然體驗活動等各種體驗活動義務化。此外，於 2013 年，中央教育審議會政策建言「關於今後青少年體驗活動之推動」提及青少年體驗活動的意義，並指出學校與社會體驗活動推動策略、青少年教育設施的角色 / 配套措施、師資培訓制度的必要性。

如上述，於近 20 年間，在日本有許多對於充實自然體驗活動等的政策建言被提出。

二、野外教育相關的國家及地方公共團體之具體措施

有關日本中央行政機關及公共團體迄今實施之野外教育措施，較具代表性者分為：（一）青少年教育設施整備、（二）學校野外教育計畫支援、（三）地方政府



教育委員會及民間團體實施之野外教育計畫支援等三類，具體說明如下。

（一）青少年教育設施整備

在日本，可供野外教育實施的住宿型設施，包括「青年之家」、「少年自然之家」、「戶外活動中心」等青少年教育設施。「青少年教育設施」分為國家設置的國立設施與都道府縣或市町村設置的公立設施。這些設施多具備住宿設施、餐廳、澡堂、培訓設施、運動設施、露營場等，並且設置於自然資源豐富的地區，可供登山、健行、野炊、野外定向、帆船、滑雪等野外教育活動方案利用，一般也會配置營運管理職員，包括野外教育活動方案指導專職人員。由於是公營教育設施，學校或青年團體利用時所需費用便宜，住宿 1 晚附 3 餐約 2,000 日圓左右⁴。依 2013 年文部科學省（於 2001 年中央省廳重新編制後，文部省改為文部科學省）公告之社會教育調查結果，日本全國可供住宿的青少年教育設施共有 458 所。



國立大雪青少年交流之家

⁴ 相當於新臺幣 600~700 元。



圖 2 日本國立青少年設施

「青年之家」是透過使青年在大自然中進行團體住宿或冒險挑戰等，培養其親近與尊重自然之情懷，以養成替他人著想、富足的心與鍛鍊強健的體魄，於 1958 年起，由文部省執行國家型補助計畫資助地方政府開始設置公立的青年之家。另外於 1959 年起陸續開設國立青年之家，至 1976 年已完成 13 所設施建設（如：圖 2）

「少年自然之家」係「使少年（義務教育學校的兒童、學生）親近大自然，透過大自然中的團體住宿生活，培養其豐富的情操及社會性、鍛鍊身心，以培育健全的少年為目的之教育設施」，於 1970 年起，由文部省執行國家型補助計畫資助地方政府開始設置公立的自然之家。另外於 1975 年起陸續開設國立少年自然之家，至 1991 年已完成 14 所設施建設（如：圖 2）



國立若狹灣青少年自然之家

隨著 2003 年施行地方自治法修訂，導入指定管理者制度，青少年教育設施等公立設施的管理方式產生很大改變。在法規修訂前，公立設施的管理僅限定於地方政府或其相關團體，而法規修訂後，則可委託民間企業或 NPO 法人等組織進行管理。現在，多數公立青少年教育設施的營運管理，係由地方政府直接管理轉為由委託民間企業進行管理。

國立青少年教育設施原本皆為文部省所管轄，自 2001 年獨立行政法人化後，設置獨立行政法人國立青少年教育振興機構負責整合各地的國立青少年教育設施。此後，國立青年之家更名為國立青少年交流之家，國立少年自然之家更名為國立青少年自然之家，並沿用至今。

在日本，於各地設置可供野外教育活動方案實施之青少年教育設施，以作為學校或青少年團體進行野外教育的場域。依 2013 年文部科學省發表之社會教育調查指出，可供住宿之青少年教育設施每年利用人數約 666 萬人。另，由於設施老舊、少子化造成使用者減少，以及地方政府財政困難之預算削減等問題，青少年教育設施廢止的案例陸續發生。



(二) 學校野外教育計畫支援

在此，就國家及地方政府對於學校野外教育計畫的支援策略進行彙整。

1. 自然教室推動計畫

日本的學校多以「森林學校」、「海邊學校」、「團體住宿活動」、「移動教室」等為名，實施含住宿的野外教育計畫。這些活動多為包括1夜或2夜住宿，並以學年為單位，利用少年自然之家或青年之家等青少年教育設施進行。

自1984年起，透過文部省國家型補助計畫「自然教室推動計畫」，使小學、中學實施住宿型的野外教育時間延長。在該補助計畫中實施時間原則上以1週（6天5夜）為主，亦包括5天4夜、4天3夜的活動，因此實施4天3夜以上團體住宿學習活動的小學、中學校數增加。

至1997年為止，自然教室推動計畫實施期間，每年日本全國約1,000~1,600間學校參與執行。

2. 為養成健全（人格）的體驗活動推動計畫

依2001年學校教育法修訂規範，要求小、中、高學校致力於充實志工活動等社會關懷、自然體驗活動等。其後，中央教育審議會亦提出促進體驗活動的政策建言，要求學校充實體驗活動。





在此背景下，文部科學省於 2002 年度至 2012 年度，實施豐富的體驗活動推動計畫。其中，「自然住宿體驗計畫～兒童農村漁村交流專案」針對小學舉辦之 4 天 3 夜以上的住宿體驗活動給予補助。

此外，文部科學省 2013 年度展開「養成健全（人格）的體驗活動推動計畫」，透過在農、山、漁村的各種體驗活動，以培養學童豐富的人性與社會性、提升自我認同感及喚起未來職涯規劃為目的，針對小、中、高學校舉辦 3 天 2 夜以上的住宿型體驗活動給予補助。

3. 地方政府的措施

為響應國家充實學校體驗活動的政策，地方政府亦促進學校住宿型野外教育計畫。

兵庫縣自 1991 年度起，對全縣小學 5 年級學生實施 6 天 5 夜「自然學校」課程。2016 年度兵庫縣自然學校推動計畫（2009 年起改為 5 天 4 夜），共計針對縣內 754 所學校，編列 3 億 9 千萬日圓⁵的預算。

在東京都武藏野市，1995 年度起針對市內小學 5 年級學生實施 7 天 6 夜至 10 天 9 夜「第二個學校」（second school），針對小學 4 年級學生實施 3 天 2 夜「預擬第二個學校」（pre-second school）課程。

京都市自 2008 年起，也針對小學 5 年級學生實施 5 天 4 夜「長期住宿型自然體驗推動計畫」。

此外，在東京都江戶川區的小學實施 7 天 6 夜「第二個學校」課程；東京都稻城市小學 6 年級學生實施 5 天 4 夜「移動教室」，以及對中學 1 年級學生實施 4 天 3 夜「滑雪教室」課程。



⁵ 相當於新臺幣 1 億 3 千萬元。



地方政府推動住宿型野外教育計畫的具體內容，係為經費補助。補助經費中，大多數為支付指導者（師資）或指導助理的薪酬。學校的教師並未具備野外教育的專業，因此，學校實施野外教育的時間愈長，對教學成果的期待愈高，則必需仰賴各種活動方案的專家，以及支援學童生活及活動的指導助理（多為有志成為教師的大學生）。包括指導者的薪酬、交通費、住宿費、教材費等費用，如全由使用者（學童）負擔，實為困難，故為充實學校的野外教育推動，地方政府的經濟支援不可或缺。

相較上述案例，檢視全國中、小學校推動現況，仍以實施3天2夜或2天1夜住宿型野外教育的學校居多。實際上，亦有學校縮短野外教育計畫時間，或停止實施的情形。一般認為，此主要因預算削減或主導教師的勞務負擔增加，而最大的原因，應為日本中、小學校教育課程問題（詳於後續說明）。

（三）地方政府教育委員會及民間團體實施之野外教育計畫支援

在此，有關國家對地方政府教育委員會及民間團體實施之野外教育計畫支援政策進行彙整。

1. 開拓冒險（Frontier adventure）計畫

1988年文部省「挑戰自然生活推動計畫」，針對地方政府以小學5年級學生至高中1年級學生為對象，實施以冒險活動為主、住宿10夜以上的野外教育，給予補助。雖然該計畫只實施至1991年，但因此利用中、小學校暑假實施10夜以上的野外教育在日本全國擴散開來。

2. 青少年自然體驗活動推動計畫

自1992年至1996年，由「青少年體驗活動推動計畫」取代「挑戰自然生活推動計畫」，該計畫由國家補助，為期1週至10天。除冒險活動外，並增加以環境教育活動為主軸的做法，以拒絕上學、行為偏差的問題兒童、身心障礙兒童等為對象。其後，隨著野外教育計畫對象擴大，環境學習活動方案等多元的活動方案逐漸實施與普及。

3. 青少年野外教育推動計畫

文部省於1997年實施「青少年野外教育推動計畫」，提倡7月20日~8月19日為「青少年野外教育體驗期間」，這段期間在青少年教育設施或都道府縣大力推展「青少年戶外教室」運動。



4. 自然體驗村與青少年自然體驗長期活動推動計畫

文部省於 1999 年制定「全國兒童計畫（緊急 3 年策略）」，與相關部會合作，計畫性地推動充實兒童多樣化體驗活動機會等相關政策。其中例如：由文部省與農林水產省合作的「兒童長期自然體驗村計畫」，於暑假期間約 2 週，利用農家或青年旅館等既有設施，提供兒童長時間住宿、自然體驗、環境學習、農作體驗機會。此計畫至 2001 年為止，民間教育工作者亦擴大其實施對象，利用兒童暑假期間約 2 週時間實施的野外教育工作（1999 年度：50 所；2000 年度：70 所；2001 年度：84 所）迅速擴展開來。

此外，2002 年文部科學省與農林水產省合作實施「青少年自然體驗長期活動推動計畫」。此計畫實施至 2004 年，在地方公共團體（自然體驗活動推動團體）的協助下，針對以青少年為對象，利用戶外活動設施或農家等，為期 2 週左右，透過不同年齡層團體共同生活的自然體驗活動給予補助。透過此計畫，使長時間的野外教育計畫更為普及與穩健。

經由上述 1~4 項國家對於野外教育計畫的支援政策之後，由地方政府或民間教育業者實施的長期野外教育，以兒童暑假為中心，於日本各地展開迄今。

5. 兒童夢想基金

於 2001 年，現在的獨立行政法人國立青少年教育振興機構創設「兒童夢想基金」，該基金以培養兒童健全身心為目的，補助民間團體實施各種體驗活動或閱讀活動等。

有關補助金核發額度，針對兒童體驗活動或閱讀活動，市/區/町/村規模單項活動補助 50 萬日圓，都/道/府/縣規模單項活動補助 100 萬日圓，全國規模單項活動則補助 300 萬元。此外，依獨立法人青少年教育振興業務執行報告書記載，於 2013 年度「兒童夢想基金」補助計畫共有 3,262 件，總補助經費達 11 億 7,900 萬日圓⁶。

日本各地的民間團體，透過此補助金，展開包括野外教育等地方層級的體驗活動。

⁶ 約為新臺幣 3.9 億元。



三、中、小學校的野外教育措施

日本文部科學省依據學校教育法研訂中、小學校之教育課程（教材）編訂標準，稱為「學習指導要領」⁷。在此，除簡介日本中、小學校之「學習指導要領」內容外，亦同步針對「學習指導要領」中對於野外教育之描述與學校實施野外教育之課題進行說明。

（一）學習指導要領

1. 學習指導要領

在介紹日本中、小學校野外教育的具體措施前，需先針對「學習指導要領」進行說明。

「學習指導要領」係為文部科學省依《學校教育法施行細則》公告之學校教育課程（教材）編訂標準，約每 10 年修訂 1 次。分為小學學習指導要領、中學學習指導要領等，詳細規範各級學校之教學目標、學習內容、授課時數等。學習指導要領具有法律約束力，日本的中、小學校必須依學習指導要領之規定進行授課。亦即，除供餐及打掃等部分活動外，學校中進行之教育活動，皆在學習指導要領中有明確的課程定位，必須依循實施。

表 1 為現行「小學學習指導要領」（2008 年公告）規定之教育課程。小學的教育課程包括「學科（9 個學科）」、「道德」、「外語活動」、「綜合學習時間」及「特別活動」等 5 大領域。表 1 所列學科（9 個學科）外的領域（4 大領域），針對不同學年的教學目標、內容，以及授課時的注意事項及授課時數（「特別活動」中僅有「學年活動」）有詳細描述。例如：「國語」課程，依不同學年教授漢字，並於漢字分配表中載明。

表 1 日本小學的教育課程

- 學科 — 國語、社會、算數、理科、生活、音樂、美勞、家政、體育
- 道德
- 外語活動
- 綜合學習時間
- 特別活動
 - ├ 學年活動
 - ├ 學生會活動
 - ├ 社團活動
 - └ 學校例行性活動
 - ├ 儀式類活動
 - ├ 文化類活動
 - ├ 健康安全、體育類活動
 - ├ 遠足、團體住宿活動
 - └ 勞動生產、社會貢獻類活動

⁷ 等同於我國教育部所頒布的國民中小學課程綱要。



2. 小學自然體驗活動充實方案

於現行小學學習指導要領修訂時，主要強調充實自然體驗等活動。中央教育審議會對於現行學習指導要領之建言，「在幼稚園、小學、中學、高中及特殊教育學校的學習指導要領應加以改善」，2008 年提及，充實體驗活動內容如下：

兒童透過與他人、社會、自然環境的體驗活動，面對自己、產生同理心或體認到自己為社會的一份子，以養成替他人著想的心及遵守社會規範的意識。並且，與自然的宏偉和美相遇、接觸文化藝術、提高對於廣泛事物的關心、發現問題、挑戰困難，建立與他人的信賴關係，同時因為事情順利進展所得到的愉悅及充實感，形成社會性及多元人格發展，養成基礎體力、身心健康及邏輯思考能力。

另外，於此建言中指出，因應（人格）發展階段充實體驗活動的重要性，敘明「在自我逐漸明確、產生自覺的小學時期，與自然的宏偉和美相遇，藉由在大自然中團體住宿活動，加深與身邊（學校）夥伴的感情」應為重點推動項目。而為提升體驗活動之教育效果，其述及長期實施的重要性「…於學期中或長期休假期間中的一段期間（如 1 週內 5 天左右）實施體驗活動…」，提倡在小學時期實施大自然長期間的團體住宿活動。

現行小學學習指導要領之總論（總綱）提及，自然體驗活動係「於道德教育促進過程，…必須透過團體住宿活動或志工活動、自然體驗活動等豐富的活動內容，內化、紮根於兒童心中、培養其道德。」此描述透過體驗活動達成道德教育的重要性。各學科中，「社會」、「理科」、「生活」、「美勞」、「體育」等亦提及自然體驗活動相關內容，於「綜合學習時間」及「特別活動」課程，更要求積極地實施自然體驗等活動。

3. 小學野外教育之具體措施

在小學學習指導要領中，雖未使用「野外教育」一詞，但在自然體驗活動推動之背景下，至今於各學科中仍繼續推行（星野敏男等，2001）。

如前述，在日本的學校以「森林學校」、「海邊學校」、「團體住宿型活動」、「移動教室」等名稱，廣為實施含住宿的野外教育計畫。這些活動在正規教育課程中，小學以「特別活動」之「學校例行性活動」的「遠足、團體住宿型活動」來實施（在中學，稱為「旅行、團體住宿型活動」）。

在學科課程，於「理科」進行生物、河川、天象觀察或動植物飼育、栽培；於「社



會」進行地區地形、農業、水產業相關觀察、調查或參訪、體驗；於「美勞」使用身邊的自然素材創作；於「體育」進行與自然相關的玩雪、滑雪等多樣化的自然體驗活動。1989年小學學習指導要領修訂後，新增「生活」課程，重視與身邊自然環境的關聯，實施使用自然素材進行遊戲或動植物飼育、栽培等自然體驗活動。

另外，在「特別活動」中的「學校例行活動」，定位於「健康安全、體育類活動」的滑雪、滑冰，或者「勞動生產、社會貢獻類活動」的飼育、栽培活動等。於1998年小學學習指導要領修訂後，新增「綜合學習時間」；在2008年公告之小學學習指導要領載明「積極導入自然體驗或志工活動等社會體驗，產品製造、生產活動等體驗活動，觀察、實驗、參訪或調查，發表或討論等學習活動」，積極促進體驗型的學習。

（二）中、小學推動野外教育之課題

1. 教育課程中的定位及確保授課時數

日本中、小學日後推動野外教育所面臨待解決之課題如下：

第一是教育課程中的定位及確保授課時數。一方面，訴求充實學校的體驗活動，團體住宿活動的長期化；另一方面，檢視全國現況，規劃延長團體住宿活動時間的學校並不多。

如前述，學校必須依學習指導要領研訂教育課程，包括團體住宿活動亦無例外。學習指導要領已規範各學科於年間的標準授課時數，以現行小學學習指導要領為例，小學5年級「國語」175小時、「算數」175小時、「體育」90小時、「綜合學習時間」70小時等。然而，於表1所列「各學科」、「道德」、「外語活動」、「綜合學習時間」已制定標準授課時數；而「特別活動」中，除已明定「學年活動」授課時數（35小時）外，特別活動中學生會活動、社團活動及學校例行活動，則依實施內容、各年度、學期、月份等適度分配授課時數，並無具體規範。團體住宿活動定位於「學校例行活動」之「遠足、團體住宿活動」情況，其授課時數（期間）則由各小學自行判斷。團體住宿活動未強制規定之情況下，看似各小學可自行判斷，實施長期的活動，然而，學習指導要領已制定總授課時數上限（小學5年級為980小時），故扣除必須進行的課程時數後，將團體住宿活動定位於「遠足、團體住宿活動」，實際上要實施長期活動實為困難。

在小學，為促進團體住宿活動之長期化，如何確保該活動之授課時數呢？於



2008年公告之小學學習指導要領解說（特別活動篇）指出，為實施長期住宿活動，必須適切地分配學科等綜合的學習時間，摘要如下：

屬於學校例行活動的長期住宿的體驗活動，依其目的，預期可有效地展開與學科內容相關的學習或探索活動之情況，可擬定包括學科或綜合學習時間等學習活動的計畫，並應用住宿設施實施戶外活動。

其中，「綜合學習時間」之各種體驗活動與團體住宿活動關聯性高。現行小學學習指導要領的總論「授課時數等處理」，針對「綜合的學習」及「特別活動（學校例行性活動）」之關聯說明如下：

透過綜合學習時間的學習活動，預期可與實施特別活動之學校例行性活動獲得相同成果時，可將綜合學習時間實施之學習活動，取代相關例行性活動。

2. 減輕教師負擔及確保預算

團體住宿活動實施困難之第二個主因，係引導教師勞務負擔增加。教師必須於不熟悉的地點（場所）移動，從早到晚負責學童的安全、健康管理，同時進行活動及生活指導。活動實施時間愈長，必須考量教師身體、精神的負擔。另同時需照顧家中孩童的教師亦不少，就教師自身而言，要空出好幾天自己的家庭時間來指導活動相當困難。

在實施長期團體住宿活動的小學，為減輕主導教師的負擔，多仰賴外部指導者的協助。於實施多樣化活動之長期團體住宿活動的情況，有專業知識及技能之外部指導者支援，對於提升教育效果有實質助益。另外，可由大學生等擔任指導助理，協助活動方案及生活面的指導。此外，亦即活動期間，教師不需全程參與，可就其負責的部分天數進行活動之引導。

委託外部指導者並須支付相當之經費，且於長期間的活動，除外部指導者的費用外，住宿及餐費亦將增加。這些費用不可能全由參加活動的學童家庭負擔，故必須有行政機關的預算與支援。為實踐有意義的團體住宿活動，必須有學校、教師的理解，以及行政機關的財政支援。

3. 確保實施場所及指導者

提供兒童豐富的體驗場所的少年自然之家等青少年教育設施，近年來老舊情形突顯。隨著指定管理者制度的普及，委託民間團體等進行設施營運管理的青少年教育設施逐漸增加，另一方面，由於地方政府財政困難而廢止設施的狀況亦逐漸



發生。推動長期團體住宿活動的部分學校，利用一般住宅住宿（農家或民宿分散住宿），但考量全國廣大範圍的情況，平價的公設青少年教育設施不可或缺。公家機關經費有效運用雖然重要，但為持續開設可供兒童進行自然體驗活動的青少年教育設施，並於必要時進行改裝與修繕，國家或地方政府的財政支援更加重要。

此外，如前述團體住宿活動的外部指導者，具備野外教育專業知識及技能，可指導、支援兒童活動之師資養成與確保相當重要，並應促進國家層級、地方層級的師資養成與確保。

四、民間團體的野外教育措施

日本近年來出現許多推動野外教育的民間團體，在此針對這些民間團體的性質，以及這些民間團體數量增加對於野外教育之變化進行說明。

（一）推動野外教育之民間團體

日本野外教育自過去係由童子軍、女童軍、YMCA、YWCA 等青少年團體推動。並已設立許多促進露營、登山、騎單車、野外定向、滑雪、泛舟、帆船等各種戶外活動普及的民間團體。這些民間團體之營運主體多為一般公益財團法人、一般公益社團法人等法人機構。

由於這些民間團體的加入，1990 年後，基於冒險教育、環境教育、地區重建等觀點，日本各地陸續成立提供且推動野外教育活動方案的民間團體，而其中多數被稱為「自然學校」。自然學校出現之時期，恰巧與國家開始推動兒童體驗活動時期重疊，故自然學校的數量於近 20 年來快速增加。依日本環境教育聯盟發行「第 5 屆自然學校全國調查 2010 調查報告書」，日本各地共約 3,700 校成立。這些自然學校的營運主體，以 NPO 法人最多，其他包括一般公益財團法人、一般公益社團法人、企業、民間團體等多種類型。

此外，近年於新進職員或幹部研習 / 訓練等，導入野外教育活動方案的企業增加，同時協助這些企業進行研習 / 訓練企劃，或相關的顧問公司因應而生。

（二）推動野外教育之民間團體增加後的變化

隨著推動野外教育之民間團體數量增加，日本野外教育發生幾個重大變化。

第一，野外教育對象的擴大。野外教育實施對象，原以小學生、中學生為主，但現在雖有許多以小學生、中學生為主要對象之野外教育，隨著自然學校設立，實



施對象已擴大至幼兒、親子（嬰兒）、高齡者等多個年齡層。尤其於北歐盛行利用自然環境進行幼兒教育或育兒支援活動的「森林幼稚園」措施，由民間層級擴散至日本各地。另外，以拒絕上學的學童、智能障礙、行為偏差的少年、老人痴呆症患者等持有身心問題者為對象的野外教育，以及企業職員研習／訓練、運動團體（如日本足球聯盟的球隊）建構團隊等，以民間自然學校為核心，於日本各地廣為實施。

第二，出現以野外教育或環境教育普及為目的之民間團體網絡組織。具體而言包括「日本戶外活動網絡（Japan Outdoor Network, JON）」（1993年設立）、「公益社團法人日本環境教育聯盟（Japan Environmental Education Forum, JEEF）」（1997年環境省認可）、「NPO法人自然體驗活動推動協議會（Council for Outdoor & Nature Experiences, CONE）」（1999年設立）、「森林幼稚園全國網絡」（2008年設立）等。這些團體持續進行民間團體間的網絡強化、資訊共享、發信、指導者養成、研習／訓練及交流。

第三，一般企業所屬野外教育的加入。如前述，公立青少年教育設施的管理營運，由地方政府直營轉為透過指定管理者制度，委託民間企業管理。此處之指定管理者多為推動野外教育相關之自然學校等民間教育業者，但亦有少數地區一般企業的加入。另外，幾間大企業，為履行企業社會責任，與民間自然學校合作，資助野外教育或環境教育推動工作。



信州大學教育學部戶外教育課程兒童營隊實習（營隊指導）



五、野外教育指導者（師資）培育

為促進野外教育的推展，必須確保指導者（師資）之數量與品質；以下針對日本野外教師資培育現況及課題進行說明。

（一）日本野外教師資培育現況

1. 在大學實施的師資培育

在美國，有多數大學在野外教育、環境教育、休閒 / 公園相關學系等，進行野外教育、環境教育指導者（師資）培育。而這些大學，備有研究所或可供實習利用之露營場。

反觀日本，許多大學於教育學系、運動 / 健康學系、環境科學系、農學系、海洋學系等設立野外教育或環境教育課程，但幾乎沒有培育野外教育指導者為目的專設課程（或系所）。目前有設置專業課程以培育野外教育指導者的大學，包括信州大學教育學部野外教育課程、北海道教育大學岩見校區戶外生活專修課程、琵琶湖成蹊運動大學野外教育課程等。另有野外教育、環境教育指導者培育的專門學校—國際自然環境戶外專門學校（3年制）。

2. 國家、地方公共團體、青少年教育設施的指導者培育

在國家、地方公共團體、青少年教育設施，許多以學校教師、青少年教育設施職員、社會教育指導員、民間野外教育關聯企業的職員為對象，實施強化野外教育、環境教育的知識、技能、指導能力研習 / 訓練課程。

然而，野外教育指導者培育工作，僅有在各青少年教育設施，針對活動志工實施之訓練。

3. 民間團體的指導者培育

童子軍、女童軍、YMCA、YWCA等青少年團體，以培育健全的青少年為目的，其方法之一，為提供於大自然中的體驗活動。因此，這些青少年團體在培育支援青少年的指導者時，導入野外教育、環境教育基礎知識、技能、指導能力研習 / 訓練。

露營、登山、騎單車、野外定向、滑雪、泛舟、帆船等各種戶外活動之民間團體，各團體針對各項專業能力進行指導者之培育。其中許多團體具有指導者資格認證制度。然而，這些資格並非國家認證，而是由各團體自行認定，適用性低。

此外，民間的自然學校，屬於小規模團體的情形較多，欲使各團體獨自培育指導者實為困難。



圖 3 日本自然體驗活動指導者認定制度（NEAL）認定種類與角色

相對於民間層級指導者培育的課題，以自然體驗活動推動與普及為目的，1999年設立之「NPO 法人自然體驗活動推動協議會（CONE）」為野外教育、環境教育相關的民間團體網絡組織，實施全國規模的自然體驗活動指導者培育制度。至2012年3月，參加CONE指導者培育課程並完成登錄之指導者共計約15,000人。其後，CONE與國立青少年教育設施（28所，如：圖2）所轄之獨立行政法人國立青少年教育振興機構協力合作，於2013年創設新的自然體驗活動指導者認定制度（Nature experience activity leader, NEAL）（如：圖3）





（二）日本野外教育指導者培育的課題

日本野外教育的指導者培育，於大學、國家、地方公共團體、青少年教育設施或民間團體，皆不能算活躍。其最大的理由為，可活用野外教育專業的職場很少。

作為野外教育場域之青少年教育設施，於日本各地皆有設置，然而，日本青少年教育設施的職員多數來自學校教師或行政職員的派遣。以 A 縣縣立少年自然之家為例，A 縣公立學校教師為指導部門職員，A 縣行政職員（公務員）為管理部門職員，於少年自然之家約 3 年派遣時間，其後，A 縣學校教師、行政職員（公務員）將回到原工作崗位。此為目前大多數青少年教育設施的現況。

近年公立設施因指定管理者制度之普及，委託民間團體進行營運管理，要雇用具有專業的職員較為容易。然而，多為小規模的公立設施，無法採用年輕的職員。於規模較大的國立設施，積極地招募具專業的職員，但共計 28 所設施全數雇用新進職員有其困難。

另外，於日本各地皆存在提供野外教育之民間自然學校，然而，屬於小規模團體的情況非常多。因此，野外教育的指導，多仰賴學生志工，能雇用正式職員的團體相當少。

大學的野外教育指導者培育課程並不活絡，另一方面，野外教育、環境教育的基礎知識、技能、指導能力研習 / 訓練呈現廣為舉辦的現象，亦主要受到前述原因之影響。

面對此課題，NPO 法人自然體驗活動推動協議會（CONE）與國立青少年教育振興機構於 2013 年創設之自然體驗活動指導者認定制度（NEAL），對於充實今後的野外教育、環境教育指導者備受期待。





六、結語

關於日本的野外教育，於前述段落中，已以國家教育政策為中心，包括由學校及民間團體實施的野外教育計畫具體案例，並針對其歷史、現況及課題進行說明。

近 20 年來，日本的野外教育有很大地進展，陸續推出許多與野外教育相關之教育政策，實施多元化的教育，亦出現許多提供野外教育的民間團體。另外，包括野外教育學會之成立，相關研究活動也變得活躍。

日本逐漸重視野外教育，係與圍繞兒童的社會環境變動有很深的關係。隨著國際化、資訊化及科學技術的進步，現代兒童的生活中不乏物質富裕與方便性。但另一方面，則持續發生違反法規、拒絕上學、霸凌，甚至缺乏自立 / 協調性 / 社會規範及體力降低等教育問題。在發生劇烈變化的社會環境中，培育能正確對應地球運行的環境問題、全球化或科學技術進步的人才，亦即培養其解決問題能力、行動力、對知識的好奇心、豐富的感性、溝通能力、具備健康或體力，係極為重要之教育課題。而面對這般現代教育的課題，野外教育扮演很重要的角色。

為使將來日本的野外教育能更充實，本文中亦載明現況仍存在許多問題。日本的野外教育推動措施若能對於臺灣戶外教育的推展有所貢獻，實感榮幸。希冀臺灣與日本的野外（戶外）教育的重要性能普遍被認同，並衷心期盼野外教育活動對於培育未來主人翁（兒童）的健全發展有所貢獻。



信州大學教育學部戶外教育課程登山實習（常念岳山頂）



參考文獻

- 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議，「青少年の野外教育の充実について（報告）」，1996年
- 井村仁，「我が国において「野外教育」という用語が初めて使用された時期とその内容について」，野外教育研究，第11巻第2号，2008年
- 沢巖，「野外活動の概要」，野外活動テキスト（日本野外教育研究会編），杏林書院，1989年
- 平野吉直，「キーワードは「自然と子どもと体験」」，青少年問題，財団法人青少年問題研究会，第45巻8号，1998年
- 文部科学省，「小学校学習指導要領」，1996年
- 中央教育審議会，「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」，1996年
- 星野敏男、川嶋直、平野吉直、佐藤初雄（編著），「野外教育入門」，小学館，2001年
- 公益社団法人日本環境教育フォーラム，「第5回自然学校全国調査2010調査報告書」，2010年



福爾摩沙~ 臺灣戶外教育的機會與挑戰

Exploring Formosa :
Uncovering Outdoor Education in Taiwan



福爾摩沙～臺灣戶外教育的機會與挑戰

Exploring Formosa : Uncovering Outdoor Education in Taiwan

黃茂在、卓如吟、何昕家、郭工賓 著



一、前言

臺灣地處北緯 $22^{\circ} \sim 25^{\circ}$ ，位於熱帶與亞熱帶交接處，四季溫暖濕潤，加上歐亞與菲律賓海板塊擠壓下形成高聳峭拔的地勢，高 3000 公尺以上的山峯達 200 座以上，呈現豐富且獨特的陸地生態系統，從紅樹林或沙灘、海岸林、季風林，隨著高度的變化，有闊葉林到針闊葉林相，乃至高山寒帶草原，多樣性的林相、景觀。海陸位置在太平洋西側與亞洲大陸之間，四周環海，具有獨立海島的特殊性，海岸地形更涵蓋沙岸（西部）、岬灣（北部）、斷崖（東部）、珊瑚礁（南部）。

至 2015 年 12 月為止，在臺灣記錄到的生物種類已達 58,216 種，相較於全球的 175 萬種，就單位面積與物種數來看，臺灣的生物種類可謂相當高，再加上得天獨厚的地理條件，孕育出高比例的特有種類（內政部，2016）。臺灣的鳥類至少有 153 種，其中包括 15 種特有種；蛇、壁虎等爬行類有 96 種，其中有 20 種是臺灣



特有種。2000 年時，Myers 利用調查選出的全球 25 個生物多樣性最豐富的地區，發現臺灣特有種動物密度排名第七（沈聖峰；鄭安怡、沈聖峰，無年代）。

由於臺灣早期為勞動經濟型態的社會，對於人力需求高，人口數從 1961 年約 1,145 萬增加至 1991 年約為 2,055 萬，這期間增加的人口數量集中在都會區。自 1950 年代起，人口開始往都市遷移，都市的人口數比例從 1950 年的 24% 上升到 1991 年的 75%。2016 年的人口統計數顯示，目前臺灣的總人口數約 2,354 萬，其中六都約佔全國人口數的 70%。另外，根據教育部 2016 年的就學人數統計，就讀國中小之新移民子女人數超過 20 萬，佔國中小總學生數的 10%。低出生率、人口結構改變及都市化現象正在發生，而人際關係、互動模式及土地與環境資源的運用方式也逐漸在改變（章英華，1999；蔡文輝等人，2006）。

豐富的自然生態、獨特的地理位置與多樣的地質景觀，造就臺灣福爾摩沙的美名，也成為東西方政治、文化、經濟交流傳播的重要通道。400 年來的移民社會，加上近期移民政策，交融出臺灣多元文化的社會，也孕育出海島國家勇於冒險的精神及克服險境的特性。境內蘊藏豐富的戶外教育資產與教學題材，然而，這些教育資產卻沒有充份進入學校體制內的學習，豐富課程與教學的題材。教育改革與轉變隱含著社會與文化價值的改變，其交雜著多元複雜的因素。正值啓動十二年國民基本教育（以下簡稱：十二年國教）課程改革，以及教育部推動戶外教育實施計畫之際，本文將從臺灣戶外教育形式的歷史沿革、戶外教育相關課題 / 議題與資源發展、學校實施戶外教育的困難與挑戰及未來發展，帶領讀者閱覽臺灣戶外教育的成長脈絡。





二、臺灣戶外教育形式的演變

戶外教育的形式在臺灣學校體制內存在已久，從日本時代的登山教育、修學旅行、遠足，早期與議題或學科整合的戶外教學模式，演變為目前隔宿露營或畢業旅行之校外教學模式。在教育理念及實踐歷史演替過程中，國際戶外教育的內涵逐漸走向多元包容性，然而，國內的戶外教育內涵並未隨之發展出多元模式與效益，反而趨於旅遊形式，且是大型遊樂場的活動模式。以下介紹臺灣學校體制內實施戶外教育相關形式的歷史發展。

(一) 日本時代的登山教育

早在日治時期的學校教育中，已有為了增加學生團體合作能力、鍛鍊體能、提升學生學習興趣，規劃校園外的課外活動，離開校園運用「步行」方式移動，項目包括「遠足」、「修學旅行」、「登山」（林玫君，2004）。「修學旅行」比起「遠足」來說，時間較長、到距離較遠的地方，且多以學術參訪為主，運用步行或是大眾交通工具進行，但有時跨區域的「修學旅行」仍然會以「遠足」稱呼。1895年日本統治臺灣起，將「修學旅行」理念帶進臺灣學校教育中（蔣竹山，2014）。在1897年，教育單位已陸續展開「登山」活動，但內容及次數由學校自行決定。1900年2月，大屯山呈現一片銀白世界，為讓居於亞熱帶地區的學生能了解「雪」的相關知識，臺北師範學校小林校長首次帶領五十餘名學生，攀登大屯山，讓學生親自感受雪景。此次登山活動由學校校長領軍，帶領大批學生登山，開啓臺灣學校團體登山的起點（林玫君，2006）。

(二) 遠足

遠足是臺灣國民小學早期戶外教育的主要模式。教育部於1962年頒布的國民小學團體活動課程標準中，規定每學期舉行一次遠足。儘管「遠足」常與「旅行」概念連結，卻蘊含豐富多元的教學效益，它是跨科的聯課活動，也是「綜合性的課程」。學校舉辦一次的遠足，等於舉行一次大單元的教學，學生可以獲得完整的知識學習。因其屬於團體活動課程，可分為課程前的準備活動、課程中的發展活動、以及課程後的綜合活動；可結合各科的教學活動，例如：返校後為加深兒童印象、擴大教育效果，應與各科聯絡教學。例如：說話課，可讓各組學生分別報告所見、所聞、所為及其感想，以增進兒童生活經驗。遠足的目的多元，除了陶冶快樂的心



情、激發學生的學習興趣；更可藉由接觸社會與親近自然，以增廣見聞、開啓學生視野及改變固定教室的學習方式，培養學生「宇宙即學校」、「自然是吾師」的觀念。遠足活動大多在春、秋季辦理，因顧及學生體力關係，依年級決定行程的遠近，低年級以學校附近或鄰近地區為原則；中年級以縣市所在地為原則；高年級以本地或鄰近縣市為原則。其往返的時間，低年級以半天，中高年級以一天為宜，遠足地點在三公里以內者以步行優先。由於交通事故頻傳，學校開始擔心遠足活動的安全問題，逐漸轉為觀望或卻步，有些學校甚至停辦（胡鍊輝，1970；高振奎，1970；王建華，1973）。

（三）早期（1980-2000 年）校外教學



1980 年後，遠足或健行型態的校外教學逐漸消失，取而代之的是搭車到離校較遠距離場所的休閒與參訪活動。經由訪談戶外教育的資深教師¹，得知 1980 年代初期的校外教學，每學年舉行一次，由教師規劃課程內容；至 1980 年代後期開始搭配租賃遊覽車，以利前往較遠之處；而 1990 年代開始，旅行業也拓展學校校外

1. 訪談四位投入戶外教育超過 20 年資歷之資深教師，包括地球科學專長李崑山、社會領域專長楊茂樹、生物與生態專長何慶樟及環境教育與藝術領域專長陳錦雪。



教學產業，漸與學校接觸辦理校外教學套裝行程業務；至 1990 年代末期，由於採購法（行政制度）的關係，政府要求學校公開招標信譽良好之廠商，辦理校外教學逐漸由教師轉為廠商代為規劃。

1980 ~ 2000 年這段期間，學校行政主導的校外教學演變為學年學生集體的旅遊參訪活動。由於這段時期恰逢國內環境教育蓬勃發展，學者紛紛投入環境教育議題研究，並且以實作體驗探索方式，辦理中小學教師專業成長研習，例如王鑫教授在推動環境教育時即強調，教師在進行校外教學時，要自行設計教案、規劃單元課程，並將大自然元素融入環境教育（王鑫，1991/1992/1995）；王佩蓮教授也提出：戶外教學已逐漸成為環境教育最普遍，也是有最效的教學方法之一（王佩蓮，1995）；楊冠政（1998）表示實施環境教育最有效的教學方法，就是在自然環境中教學，也就是戶外教學。學者的努力，也帶動了中小學教師，連結校外教學與環境議題，自發性地帶領學生走入自然與社區去體驗與探索臺灣的土地與社區（李崑山，1990/1991/1995；賴雅芬，1997；李崑山、楊茂樹，1998）。或許也是因為這個時期，環境教育與戶外教育密切的整合，有些環境教育學者會認為：戶外教育已經包含在環境教育中，不需要再刻意推動。這也再次提醒我們，戶外教育與環境教育的關係為何？對於中小學教育與課程設計而言，如何區隔？如何相輔相成？後續的研究與探討，確有其必要。

（四）近期（2000 年後）校外教學

目前，臺灣學校實施校外教學，學校大多依公開採購原則委託旅遊業者，以整個學年的學生參加方式辦理。由於需要能容納幾十部遊覽車的場所，因此多數學校以主題樂園、遊樂區等作為校外教學主要的選擇，輔以附近景點參訪，使得具有實質意涵的校外教學逐漸式微。更甚者，教師在活動中擔任的教學角色消失。由於教育行政機關規範校外教學每年以實施一次為原則，多數學生在國中階段，需自費參加三次校外教學。國一參加「一日校外教學」，例如：前往遊樂區、博物館、農莊、生態教育館；國二參加「隔宿露營校外教學」，例如：露營、團康活動；國三參加「三日跨縣市畢業旅遊」（李崑山，2006；國家教育研究院，2011；劉美忻，2012；許彩梁，2013；蕭英勵、蔡清田，2016）。

從早期的遠足健行「活動體驗模式」，演替成「學科 / 議題連結模式」（例如自然調查、地理踏查、環境議題或海洋議題研究等），而目前普遍實施的是大型主



題園區的「商業旅遊模式」。臺灣戶外教育的內涵並未因為豐富的环境資源而蓬勃發展。系統性的規劃與優質課程發展乃推動臺灣戶外教育的重要課題。再者，存在教育體制性下的框架，教師依照課表時間、教科書內容授課，缺少教育價值與目的省思及論述，也將是推動臺灣戶外教育需要面對的困境與挑戰（李崑山，2006；國家教育研究院，2011）。

2014年，教育部提出《中華民國戶外教育宣言》，以「戶外教育」取代學校沿用已久的「校外教學」概念，除了呼應國際戶外教育的多元內涵與效益發展，並宣示戶外教育課程品質的期待外，也藉此啟動戶外教育相關支持系統與支援機制的建置，導引學校納入校園內外的教育資源，發展學校本位的戶外教育（school-based outdoor education）課程檢視臺灣的學校目前實施戶外教育的內涵，其經驗與品質差異甚大，可分成三種層次（level），描述如下：

1. 活動模式：通常以體驗參訪方式實施，強調活動的趣味性，儘管也會設定活動（學習）效益，常常缺乏活動設計與學習效益連結，也很少進行效益評量，通常僅做滿意度調查。
2. 課程模式：常以議題 / 主題或學科領域連結，這種戶外教育實施模式，學校通常會設定課程目標，也需要進行效益評估，但是礙於不熟悉評量方法與人力不足之因素，大多利用成果發表或心得寫作方式，至於學科的學習效益則採用學習單。此類型學校也常具有課程實踐經驗與品質，也吻合優質課程發展，其有待學校與學術界合作，分析出這些學校的戶外教育實踐智慧。
3. 校本課程模式：戶外教育產生的多元學習效益，吸引學校採用戶外教育作為經營學校的特色，例如有些偏鄉學校為了解決人口外移及少子化的困境。加上「教育實驗三法」通過後，學校納入另類教育理念，戶外教育成為重要的課程設計一環，例如有些實驗學校甚至以主題及戶外教育切入課程設計，再將國定課程目標融入其中。

儘管上述三種模式存在範疇上的不同，也常導致課程品質及學習效益上的差異。三種模式隱含著戶外教育與學校課程整合的不同教育觀點：戶外教育作為一種活動（outdoor education as activity）、戶外教育作為一種課程（outdoor education as curriculum）、戶外教育作為一種學習（outdoor education as learning）。三者並沒有優劣之分。學校可依自己的資源特性及實施經驗切入，再逐步發展「學校本位的戶外



教育課程」。至於戶外教育與學校課程如何整合、課程效益如何，需要學界進一步深入探討分析，也需要學術界與學校協作發展。

三、戶外教育相關課題 / 議題與資源發展

戶外教育的多元內涵與效益，具有包容教育議題的特性，例如：環境教育、鄉土教育、海洋教育、山野教育、休閒遊憩、永續教育等，都和戶外教育有關。在臺灣教育發展過程中，這些課題 / 議題在體制內外累積相當豐富的資源與經驗，包括在場所、課程資源的研發，或是人員專業與經驗培養，讓學校實施戶外教育絕不是孤立無援，也絕不是從零開始。本文接著從體制內戶外教育課題 / 議題、體制外戶外教育資源及國際戶外教育議題影響三個面向描述，讓學校理解並掌握戶外教育內涵，連結並善用相關資源，以整合學校教育，發展具有學校特色的戶外教育課程。

(一) 學校體制內戶外教育相關課題 / 議題的發展

1. 童軍教育

我國國民中學童軍教育課程，最早在 1929 年教育部頒布的「中小學課程暫行標準」中便新增不計學分的「黨童軍」一科，即是「童軍教育」最早的名稱。童軍課程在許多學生的印象中，是以學繩結、露營、野炊為主。在國中二年級的隔宿露營活動，讓學生在營區學習團體生活、搭帳篷、營火晚會（呂建政，1994）。歷年來童軍教育課程內容，大致可以分為童軍運動介紹、行善服務、野外活動及生活實踐四方面。課程實施則是在三學年的課程中，每週上課一小時，並規定各項視同實習的戶外及服務活動，須於週末或假日舉行。這些課程提供學生在成長過程中，學習獨立生活及同儕互動。2003 年，隨著九年一貫課綱的實施，國中童軍教育科目逐年融入綜合活動學習領域課程中。

2. 鄉土教育

「鄉土教育」意指「使學生認識自己生長或長期居住的鄉土，使其認同鄉土並願意加以改善」。從 1923 年後之歷次課程標準修訂，都將「鄉土教育」融入如：地理、歷史、自然、美術和音樂等科目中，直至 1991 年「國民中小學課程標準」修訂公布，更擴大鄉土教育的範疇。鄉土教育就是教導學生認識及了解他所生長的地方，認同他所生長的環境，進而願意獻身鄉土以求改善，並且以開放的世界觀尊重、欣賞其他族群的鄉土文化。1996 年國中鄉土教育正式設科教學，國中一年級每週 3 節「認識臺灣課程」，另增設「鄉土藝術活動」；1998 年，從國小三至六



年級逐年增設「鄉土教學活動」。各縣市可針對地方特色發展符合地方需求的教材，學校也可自行設計課程，並建議教學活動的安排。「任課教師應依鄉土活動之目標選擇適當的教學活動，盡量採用參觀、訪問、觀察、欣賞、採訪、調查、蒐集資料、討論、報告、製作、練習、操作、專題研究等活動，使學童獲得直接經驗」。由此，可看出「鄉土教育」強調走出教室外的學習方式，重視學童與生活經驗的連結，並與地方上的人、事、物產生互動。透過上述說明可以發現鄉土教育是戶外教育重要的拓展基礎（教育部，1993）

教育部自 2003 年起推動「終身學習網路平臺 - 走讀臺灣計畫」，整合國教、社教體系與民間社區文化及教育團體，建構社區教育學習體系策略聯盟，並藉由資訊匯集平臺、小學社區教育師資培育與教材教案編寫、小學鄉土社區



教學活動等方式，深化民衆與青少年學生對在地的認識與了解（國立公共資訊圖書館編輯部文字）。另外出版《走讀臺灣》文化路線專書，以古蹟歷史、產業文化、自然生態、藝術人文…等面向，規劃藝術與人文學習路線，並建置《走讀臺灣》網站、出版專書、影音媒體電子書。上述發展可搜尋各縣市文化路線及相關內容介紹。這些資源是學校教師規劃戶外教育與帶領學生認識臺灣的寶貴教材。

3. 環境教育²

九年一貫課程將環境教育列為重大議題之一，並融入七大學習領域。環境教育融入課程的目標為透過各種教學活動引發學生對環境的覺知與敏感度，充實學生環境永續相關的知識，讓學生對人與環境的互



2. 環境教育是學校體制內領域課程融入議題，也是國際社會重大議題。本段文字主要描述在學校課程的意涵，至於該議題的國際連動與資源發展，將於第（三）段「國際相關議題的連動」文中描述。



動有正確的價值觀，並在面對地區或全球性環境議題時，能具備改善或解決環境問題的認知與技能，以建立學習者的環境行動經驗，使他們成爲具有環境素養之公民。在九年一貫課程實施這幾年中，各級學校透過不同方式進行環境教育，除了課室內的教學外，因需要觀察與學習環境議題有關的現場，也著重於課室外的教學，其範圍從校園內、週邊社區、在地區域到跨區域，並依不同年齡層而進行環境教育。

4. 海洋教育

臺灣四周環海，早在 16 世紀就具有世界貿易與航運往來的樞紐地位，但在清朝時期至 20 世紀末，臺灣的海洋視野，受到政治與戒嚴的影響而難以伸展，在學校教育中也習慣由陸看海，使得海洋一直被阻隔在人民的記憶與視野以



外。因此政府於 2001 年提出「海洋白皮書」，2004 年教育部將海洋教育納入擬定四年教育施政主軸的行動方案中，2007 年教育部正式研訂「海洋教育政策白皮書」，藉由整體海洋教育政策的推展，進行產業界之優質人才培育，並促進全民認識海洋、熱愛海洋、善用海洋及珍惜海洋（行政院，2007）。九年一貫課程綱要中，將海洋教育納入重大議題之一，以融入七大學習領域的方式實施，塑造「親海、愛海、知海」的教育情境，讓學生親近海洋、熱愛海洋與認識海洋，除了教育海洋相關的基本知識外，亦培養對生命、自然環境的尊重，發揚海洋民族優質的特性，並塑造海洋人文、藝術的文化。

5. 特色學校與偏鄉遊學計畫

2004 年的《教育政策白皮書》中指出國中小學階段應由「深度認識臺灣、走讀臺灣鄉鎮風情文化，發展學校特色」開始，主張學校與社區結合，提供一種真實的戶外場域教學，結合社區的自然與人文環境，設計發展學校特色課程，鼓勵城鄉校際交流與課程學習。

再者，爲因應少子女化所導致學校出現空餘空間的狀況，促進偏鄉學校活化及教育創新，並充分發揮校園空間價值，教育部自 2007 年起持續推動國民中小學發



展「特色學校」相關計畫，結合在地特色與人文特質，融入產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，擴大學校空間使用效益，並用以規劃優質化、多元化、豐富化的總體課程發展之學校（教育部，2014）。接著於 2015 年啟動「偏鄉國民中小學特色遊學實施計畫」，鼓勵偏鄉學校藉由結合周邊鄰近自然及人文資源，深化在地特色課程，並引進社區力量，吸引國內外團體前往遊學，活絡當地經濟，促進交流、擴展學生學習範圍及增強學習刺激（教育部國民及學前教育署，2015）。

特色學校與偏鄉遊學本質上均呼應戶外教育內涵，也為目前國內正規教育中，注入翻轉教育的能量。然而部分執行計畫之學校，由於無法掌握計畫真義與內涵，過於重視遊樂體驗活動，缺少課程評估與深化學習的效益檢核機制，致與原定目標迭有落差。如何提升課程品質？有待進一步研議。

6. 永續校園

921 地震後，因許多學校之校舍傾倒損毀，而興起新校園運動，讓許多校園風貌產生大幅轉變，此時也帶入綠校園、永續校園的概念，強調校園環境為重要教學素材。因此，在重建、改造的過程，不斷強化校園生態、景館、設施、設備、空間…等之功能與教育的連結，同時希冀傳達永續發展概念，也因此帶動起一波校內學習步道、學習角、學習園區…等之設計概念，讓學校也漸漸了解到，校園環境空間蘊含豐富教學素材。將校園環境空間連結至教學，逐漸形成戶外教育最容易跨越的門檻。

7. 山野教育

臺灣是處於西太平洋上的海島國家，70% 以上是山地，可說是多山的國家。從日本時期已發展登山活動，但由於臺灣的山脈陡度變化大，危險性相對高，早期山林未開發之時，一般民衆接觸山林的機會低，加上民間信仰及山魅傳說，臺灣民衆對於山林的態度，「畏」的成分遠高於「敬」。2011 年 2 月，南投白姑山山難事件，引發國內進一步探討山難救援機制與面山教育等議題。教育部體育署從 2012 年啟動「山野教育」行動方案，宣導安全準則以減少學生的意外事件，並以廣義的角度定義山野教育為「利用山林野地的學習環境，讓人在大自然裡體驗學習」。山野教育可包含登山（安全確保）、探索（發現之旅）、環境（生態守護）三個層面的教育，交織成各種類型的山野學習活動。



表 2 臺灣戶外教育相關課題 / 議題發展彙整表

與戶外教育相關課題 / 議題	關鍵年代	重點
童軍教育	從 1929 年開始以「黨童軍」名稱在國中設科	在學校課表中全面實施
鄉土教育	1993 年「國民中小學課程標準」修訂公布後，陸續在國中及國小設科	在學校課表中全面實施
環境教育	1987 年 10 月頒布行政院環境政策綱領、2011 年通過環境教育法	2003 年、2008 年九年一貫課程綱要中，環境教育成為重大議題之一
海洋教育	2007 年正式研訂「海洋教育政策白皮書」	2008 年九年一貫課程綱要中，海洋教育納入重大議題之一
特色學校與偏鄉遊學計畫	教育部自 2007 年起持續推動國民中小學發展特色學校相關方案及計畫	學校成為戶外教育場域的可能性
永續校園	1999 年 921 大地震後	校園環境空間與教學進行連結，形成戶外教育最容易跨越的門檻
山野教育	2012 教育部訂定《山野教育行動方案》	國人開始對戶外教育安全的重視





從戶外教育相關課題/議題發展彙整表中(如表2),可發現上述的課題/議題和戶外教育具有密切的關聯性,相關課題/議題的發展,提供推動戶外教育重要的經驗與資源。檢視臺灣中小學的課程發展歷史脈絡,早期學科知識導向的課程理念下,這些課題/議題以不同方式進入學校課程,如:環境教育、海洋教育以領域融入方式;童軍、鄉土教育在每週課表安排固定授課時數;特色遊學、永續校園、山野教育則是以學校本位課程特色的方式實施。這些課題/議題進入學校正式課程,除了具有政治性的意涵以外,也指出社會各界對於教育多元目的與價值的期盼。此外,也讓我們直接聯想到以下的問題:什麼是在國民基本教育階段必要的學習?在擁擠的課程與忙碌的校園現況下,以減法取代加法的課程設計概念,整合學校的學習科目與課題/議題,是身為教育工作者需要真誠面對且不斷思考的問題。這也直接提醒戶外教育工作者,為什麼要「戶外」?到戶外的目的是什麼?Hammerman 指出戶外教育不是單獨科目的教學,也不是將學校科目直接搬到戶外實施(Ford,1981; Hammerman,1973)。Sharp 提到「戶外」提供更多元、豐富與變化的題材,尤其是自然環境(nature),因此,當適合戶外教育的時候就應該到戶外實施(Sharp, 1943)。這樣的理念提醒我們,戶外教育發展需要與學校課程充分的整合(organization),包含內容與時間的整合。換言之,臺灣學校體制內的戶外教育發展,學校本位(school-based)與課程本位(curriculum-based)的戶外教育理念是推動臺灣戶外教育課程化兩個核心的主軸(theme)。





(二) 體制外戶外教育相關資源發展與連結

1. 林務局自然教育中心

臺灣省林務局於 1945 年成立，1985 年修訂森林法，宣示「保育森林資源、發揮森林公益及經濟效用」，後經學界與環保人士遊說，林務局漸以農林資源「永續經營」之思維，於 2005 年修正的「森林遊樂區設置管理辦法」中，將環境教育納入森林遊樂區經營之重要目的，並於 2007 年於東眼山成立第一個自然教育中心，至今林務局共有 8 個自然教育中心。在每個自然教育中心都設計了戶外教育相關課程，完整的森林環境學習網絡，使民衆得經由自然教育中心親近自然，向大自然學習（翁儷芯，2011）。自然教育中心以「師法自然，快樂學習」為宗旨，提供五種主要課程活動，包括戶外教學、主題活動、專業研習、環境解說、特別企劃。其中「戶外教學」方面配合九年一貫課綱發展戶外教學課程，以國中、小學班級學生為主要對象，讓孩子們在真實的森林中快樂學習，驗證課本上的知識，例如：「林業歷史」、「鳥類生態」、「濕地生態」、「森林生態」、「到校服務」等主題戶外教學課程。為呼應民間發起之「開闢千里步道，回歸內在價值」社會運動，2006 年由林務局整合相關單位，共同建置發展全國步道系統，2011 年從建置完成的 151 條步道中嚴選出 18 條國家步道、82 條區域步道作為 100 條推薦步道，拉近國人與森林之間的距離，促進人與環境的和諧關係。





2. 國家公園

「國家公園法」於 1972 年制定之後，1984 年臺灣第一座國家公園「墾丁國家公園」正式成立，後續相繼成立玉山、陽明山、太魯閣、雪霸、金門、東沙環礁、臺江與澎湖南方四島共計 9 座國家公園，陸域總面積達 311,498 公頃，佔全臺灣總面積的 8.7%。國家公園內擁有豐富的自然與人文資源，可提供學生及社會團體作為觀察自然地形、地質及動植物的「戶外自然教室」。為發揮此功能，各國家公園設立「解說教育課」推廣資源解說與環境教育工作。再者，也與鄰近學校合作，運用學校附近及國家公園的自然資源，辦理相關戶外環境探索體驗課程，例如：學生解說員培訓營、走讀庄頭、生態保護活動、教師研習等課程，讓學生及老師有機會走出校園與校外資源連結，也更認識社區周遭及家鄉環境，建立人與土地之間的關係（內政部營建署，1994）。墾丁國家公園早在 1980 年初招募志工協助在園區內重要據點進行遊客解說服務，使國家公園發揮「大自然博物館」的功能（內政部營建署，1985：63；張長義、姜藍虹、王鑫，1985，引自林玲，2010），《105 年至 108 年國家公園中程計畫》中，統計至 2014 年止，解說保育志工總共為 2,162 人，奠基國家公園推動戶外教育專業人力。

3. 環境教育設施場所

2011 年公布與施行的環境教育法，提及需要針對環境教育設施場所進行輔導與認證，法規中說明環境教育設施場所之定義，指整合環境教育專業人力、課程方案及經營管理，用以提供環境教育專業服務之具有豐富生態或人文與自然特



色之空間、場域、裝置或設備。截至 2016 年 12 月已建置 139 處，而這些環境教育設施場所，也是環教法中規定的環境教育四小時課程中認定的場所。這些通過認證環境教育設施場所，提供學校辦理戶外教育多元的選擇。由於目前中小學實施戶外教育偏向單純活動，缺乏課程整合與品質檢核的概念，以課程作為場域認證核心訴求，可有效提升環境教育課程品質，也助益導引學校戶外教育課程化。



4. 水土保持教室與農村體驗計畫

為普及水土保持教育，往下扎根，增進國人對水土資源之認識及重視，農委會水保局自 1989 年在苗栗大湖設立第一所水土保持戶外教室，目前計 19 處教室³，應用環境教育、自然教育之理念，以戶外實地觀察及直接體認為主，配合輕鬆教材為輔的教學活動，透過觀察、操作而發現問題，再探究問題（周儒，2001），除了促進民眾認識水土保持的重要性，也提供學校最佳自然科學戶外教學場地。為了整合各項資源，水保局近期啟動「水土保持與農村再生教育系列活動」，結合教育體系擴大環境教育能量，透過科普分享、創意激盪、學習引導、交流體驗與成果整合等策略，讓更多人投入水土保持與農村之教育，將尊重土地的理念普遍扎根。

為兼顧農業旅遊推動政策、深化民眾了解農業的自然、產業文化與價值、以及扎根中小學生了解農業的多元發展、農家的文化蘊藏與土地的價值。農委會於 2014 年辦理農業體驗戶外教育計畫，包含遴選優質農業體驗場域、建立戶外教育學習課程、系統化培



訓及行銷推廣。為確保相關場域的服務品質，農委會遴選 20 個場域，包含 15 家休閒農場、2 個農村再生社區及 3 家基層農會，產業含蓋農、林、牧業，課程內容則包含三生面向（生產、生活、生態）。其中分布於北部的有 9 個、中部 4 個、南部 2 個、東部 5 個，加上農委會在 101 年度即已輔導的 23 個場域，計有 43 個農業場域⁴可提供中小學生戶外教育的體驗服務。

5. 非政府組織與非營利組織

2013 年由千里步道協會、荒野保護協會、主婦聯盟環境保護基金會、全國教師會、全國家長團體聯盟、中華民國童軍總會、中華民國環境教育學會、中華鳥會、社區大學全國促進會、二格山自然中心等團體共同發起「優質戶外教育推動聯盟」，希望藉由跨界合作，結合自然山野、農漁產業、在地人文、勞動手作等多元

3. 請參閱：<http://swcclassroom.swcb.gov.tw/mobile/>

4. 請參閱：<http://www.coa.gov.tw>



學習方式，為孩子們創造更多走出教室框制的空間，以健全發展身心及友善環境的內在價值。臺灣自 1987 年解除戒嚴後，隨著社會的多元開放與公民意識的抬頭，針對各種議題訴求所組成的非營利組織應運而生，適時填補了公私兩部門遺留的空缺，於是第三部門的發展，遂成為臺灣社會改造與穩定的重要力量（行政院青年輔導委員，2004）。這些「非政府組織」（Non-Governmental Organization, NGO）、「非營利組織」（Nonprofit Organization, NPO）以關懷臺灣出發，從土地、環境、資源、文化、人權、教育等議題切入，這些議題隱含「人與環境」、「人與社會」互動關係的論述。公民團體的組織力、行動力及熱忱展現，為保守的學校文化注入一股改變的能量，也成為推動臺灣戶外教育重要的力量。例如：

(1) 荒野保護協會

荒野保護協會以環境教育及棲地守護為兩大主軸，透過教育及環境守護的動手實作推動環境保育理念，並守護自然環境，期望能將美麗環境及多樣性生物好好守護並留給世世代代的子孫。近期，為守護雙連埤濕地及推動環境教育工作，建置雙連埤生態教室。另外，在宜蘭五十二甲濕地守護水鳥棲地、新竹縣大山背守護梭德氏赤蛙、嵩山社區守護水梯田等推動友善耕作，並在全臺各個重要生態區設定點觀察據點，長時間記錄臺灣各地生態資料，除了培養公民科學家外，棲地及據點都提供學校進行戶外教育。

(2) 主婦聯盟環境保護基金會

主婦聯盟環境保護基金會是臺灣第一個女性環保團體，從倡導垃圾分類、資源回收到實踐低碳生活，從捍衛食品安全到扎根綠色飲食教育，從倡議非核家園到推動綠能臺灣。主婦聯盟透過與學校建立合作夥伴關係，導入食農教育、綠繪本環教課程，並提供志工講師及教學輔助，藉由課室與戶外的多元學習及經驗，培養孩子對食物、對土地的情感與關係，並產生有利永續環境的想法及行動。

(3) 臺灣千里步道協會

臺灣千里步道協會啟動於 2006 年 4 月 23 日世界地球日第二天，主要目的為：探查並串聯出一條美麗的環島步道，供徒步者與自行車能悠遊其中，努力保留臺灣山海原有的自然與人文之美；並透過路網串連，與路網週邊社區共同合作，以生態旅遊或工作假期等方式促進在地微型經濟與產業活化。



6. 交通部觀光局「旅行臺灣 - 感動 100」計畫

1998 年實施隔週休二日制，帶動國人旅遊風潮與旅遊業務推展。由於市場人力與場所需求，不僅促進主題樂園型態的場所發展，更由於愈都市化地區的人們愈嚮往人少清靜、大自然化的場域，也帶動以生態、自然體驗為主題的場域發展。此外，大專院校設立旅遊相關的系所，也如雨後春筍般蓬勃發展（王鴻楷、劉患麟、李君如，1993）。此外，交通部觀光局推動「旅行臺灣 - 感動 100」計畫，包括多元型態主題旅行，提供國內外各年齡層依據需求規劃旅遊或戶外教育路線的素材。這些題材、場域介紹、系所專業人力的培養，不僅有助於提升臺灣觀光休閒品質，對於推動戶外教育也是重要的資源。

7. 經濟部觀光工廠計畫

受到外部環境影響，臺灣工廠面臨競爭、產業外移及轉型的需求。有鑒於國外工廠的新風貌，例如：荷蘭的木鞋廠、德國的啤酒廠、日本的酒廠等，經濟部自 2003 年起推動觀光工廠計畫。現今全臺總計 133 家觀光工廠，包含藝術人文、居家生活用品、食品、健康養生等主題，透過參觀、實作體驗和解說方式，引導參與者深度了解工廠文化與產業核心價值。觀光工廠以新型態空間設計概念，從生活與情境出發，運用文化包裝、深度體驗的手法，是一種觸動人心的感動過程。散佈在各地的觀光工廠，不僅是親子同樂的休閒空間，也成為寓教於樂的另類學校（經濟部，2012；余育君，2010），不僅提供學生認識地方產業核心價值，也是體會產業創新智慧、培養地方感的學習場域。不過，目前觀光工廠以經濟效益為考量的營運模式，與學校課程連結少，如何產生藍海策略效益，有待教育部與經濟部跨部會合作研商。

8. 文化部社區總體營造計畫

臺灣自解嚴後，隨著民主意識抬頭，民衆積極關注切身社區與生活相關的議題。體認到民意趨勢，文化建設委員會於 1994 年啟動「社區總體營造政策」，希望從文化建設基礎面向切入，以「造人」、「造





產」、「造景」為整體思維（王本壯，2008），提升社區民衆認識地方文化，激起對於家鄉的關懷。2012年改制為文化部後，因應社區不同發展階段需求提出「村落文化發展暨推廣計畫」，鼓勵青年運用創意改善村落文化及經濟的發展環境。2005年架設「臺灣社區通網站」，扮演全臺灣社區營造資訊整合平臺角色，提供包括影像記錄、社區文化之旅、社區繪本、社區劇場等豐富成果（文化部，2015）。不僅提供社區居民或學校師生認識在地文化與產業，也積極邀請年輕族群參與在地文化產業創新，深化下一代對於地方的情感與土地關懷，這些資源與經驗是推動戶外教育之地方本位課程的重要資產。

9. 教育部青年署「青年壯遊體驗學習」計畫

教育部青年發展署於2009年啟動「青年壯遊體驗學習」計畫，鼓勵青年走出教室與舒適圈，跳脫原有生活範疇，以非正規教育之壯遊體驗學習方式，引導青年認識及了解臺灣不同面向，增進對這片土地之熱情與關懷，讓青年體驗學習與學校正規教育銜接並相輔相成；鼓勵青年學子從中探索認識自我、體驗人生多元面向，進而養成獨立人格，培養適應力及應變力等多元能力。各計畫包括「偏鄉探索體驗—鹿樂專案」、「國際體驗學習計畫」、「青年壯遊臺灣-尋找感動地圖」。主要對象為18-30歲社會青年或在學青年，2016年後擴展對象到國中學生（教育部，2016）。





從上述可看出臺灣體制外戶外教育資源的多元與豐富性，然而這些資源仍未能普及連結到學校的課程或教學，這或許與封閉的校園文化有關，不過其中也參雜著臺灣社會跨單位合作文化的問題，更核心的問題是深植於臺灣社會普遍對於學校教育的價值觀點；學校長期受到升學與考試制度的影響，標準化的教育概念不只深入學校的每個角落，也是一般家長根深蒂固的觀點。標準化教育概念，使得教科書成爲主要或唯一的學習內容，具有多元與彈性的非正規教育自然不被學校或家長重視，尤其戶外教育涉及經費與安全問題，家長視其爲非必要的休閒旅遊活動。再者，儘管非正規戶外教育課程豐富多元，進一步檢視其課程性質，主要設定的對象是一般遊客，大多屬於單次性課程，無法做長期連續性的效益設定，又未連結學生的需求與背景，不易追蹤課程實施效益，藉以改善課程，且通常以滿意度爲課程效益評鑑方式，加上經費、行政支援、授課時間、課程專業與自信等因素，導致教師帶領學生到校外場域實施戶外課程的興趣缺缺。因而，推動戶外教育必須先突破這些困境。

(三) 國際相關議題的連動

1. 環境教育

國際間環境教育發展，具有明確的歷史時間記載。自從 1972 年在瑞典的斯德哥爾摩召開了具有重大歷史意義的聯合國首次人類環境會議，大會通過了《聯合國人類環境會議宣言》；1975 年在原南斯拉夫首都貝爾格勒召開了國際環境教育研討會，會議通過的環境教育的綱領性文件《貝爾格勒德憲章》；1977 年在前蘇聯喬治亞共和國的伯利西召開跨國環境教育會議，會議中發表了《伯利西宣言》，對環境教育下了明確的定義；美國寇克（Kirk，1977）則認爲環境教育的根源是來自於保育 / 自然研究運動（Conservation / Nature Study Movement）和露營 / 戶外教育運動（Camping / Outdoor Education Movement）（引自楊冠政，1995）。

而臺灣在《伯利西宣言》發表 10 年後，於 1987 年頒布行政院環境政策綱領，成立「環境保護署」，積極推動環境教育，在各級環保機關中，將環境教育與宣導列爲重點工作。教育部於 1990 年，以任務編組成立「環境保護小組」，開始推動各級學校的環境教育。環保署也同步在國立臺灣師範大學設立高等教育機構中的環境教育中心，爲環境教育扎下重要根基。受國際環境教育蓬勃發展的影響，臺灣環境教育產生兩條軸線深耕在地：一條軸線爲教育部環保小組，深耕正規教育的環境教育。在環保小組這二十年間的推動裡，促成了環境教育與戶外教育的連



結，如：學校環境教育計畫；學校也不再限於課室內教學，大多會利用課室外的資源進行學習；綠色學校夥伴網絡、多元的教案分享，也不乏看到戶外教育的蹤跡；永續校園推動，也讓學校在校園內有真實硬體設施傳達永續發展概念；九年一貫課程將環境教育列為重大議題，而環境教育輔導團也在此脈絡中逐漸在各地深耕。直到十二年國教，環境教育也是重大議題之一。另一條軸線，則是環保署大眾推廣及對於環境教育學術研究經費的投入，從不同師範院校環境教育中心到環境教育研究所，再到當代各區區域中心的設置。而 2011 年環境教育法通過，臺灣成為全世界第六個設立環境教育專法的國家，也具有劃時代的意義。

戶外教育與環境教育有密不可分的關係，融入議題實施環境教育最有效的教學方法，就是在自然環境中教學，也就是戶外教學（楊冠政，1998）。此外，大自然提供了無數的教學題材，遍佈在各個學科之中。良好的戶外教學正是形成合情合理之學校教育的方式之一（呂建政，1999）。在實施環境教育的過程中，戶外教學逐漸成為環境教育最普遍也是有最效的教學方法之一（王佩蓮，1995）。由此可知，戶外教育與環境教育之間的關係極為密切，無論是兩者之間國內外思潮的影響，或是實際教學方法的運用，都值得從事戶外環境教育工作者進行探究與連結。

2. 生物多樣性保護

生物多樣性是 21 世紀全球重大國際議題之一，來自於人類意識到物種滅絕等問題。為挽救此情勢，1992 年 6 月在巴西里約熱內盧召開的「地球高峰會（Earth Summit）」中簽署了《生物多樣性公約》（Convention on Biological



Diversity)。臺灣不管在陸域或海洋都擁有豐富的生物多樣性，自 1985 年開始推動設立國家公園、劃定自然保護區，呼應國際間對生物多樣性的重視。行政院農委會於 2000 年 2 月 13 日完成《臺灣生物多樣性國家報告（草案）》，又於 2001 年 8 月 15 日提出《行政院生物多樣性推動方案》，由行政院作縱向指揮，各部會橫向聯繫與配合，以及民間的充分參與，並與國際推動生物多樣性工作之經驗交流及



發展合作。另由教育部負責執行「推動生物多樣性教學改進計畫」，協助大學及研究單位設立生物多樣性相關教學研究中心或系所、學程、學群，加強各級學校之生物多樣性教育，推動全民教育，增加大眾生物多樣性保護共識，並與新聞局、農委會合作加強社會教育，由各社教機構配合宣導，其方案也開始推動政府與非政府組織間的合作。

3. 永續發展教育

聯合國大會於 2002 年通過決議，宣布 2005 年至 2014 年永續發展教育十年計畫（Decade of Education for Sustainable Development，簡稱 DESD），期待透過教育帶起行動，朝千禧年發展目標（UN Millennium Development Goals）邁進，其中包括解決貧窮、飢餓、愛滋病和瘧疾等問題；並實踐兩性平權和永續使用環境資源等。由聯合國教科文組織（UNESCO）領導這個計畫，在永續發展教育眾多目標中，藉機再強調教育和學習角色的重要性，突顯教育在推動永續世界的重要角色，以落實永續發展教育的精神。而永續發展教育十年推動的過程中，也相當著重於學習在教室外（learning outside the classroom）的概念，在永續發展教育資源手冊中（Education for Sustainable Development sourcebook）也提到戶外教育（outdoor education）為一重要策略。聯合國 DESD 在 2014 年結束之後，2015 年延續的行動方案的目標是「創造和擴大所有層面及地區的教育和學習行動，藉此促進永續發展的進程」。這項目標又可細分為兩大項：扭轉教育和學習的方向，讓所有人都有機會獲得推動永續發展必要的知識、技能、價值和態度，加強所有永續發展相關議程、計畫和活動的教育與學習。永續發展教育為聯合國未來重要發展教育趨勢，不約而同與國內目前如火如荼推動的十二年國教，以及戶外教育的理念一致，同樣強調素養、教室外的學習，以及需要面對未來世代的環境。永續教育強調全面而整體的關懷，而與真實環境的連結與行動便是其中重要的取徑，戶外教育在其中具有關鍵與重要性。



四、困難與挑戰

本文至此，可以發現戶外教育在臺灣並不是一個陌生的詞，也不是全新的教學取徑，而是具有一定的歷史脈絡發展。戶外教育對於學習的影響與多元效益，逐漸受到國際教育的肯定。近期由各界一同發起推動臺灣優質戶外教育的行動，集結臺灣各領域的專業與智慧，教育部也擬訂《推動戶外教育實施要點》中程計畫書。不過，要在學校體制內實施戶外教育，尚須面對系統與整合性的挑戰（國家教育研究院，2011，2014）。本文進一步論述如下：

（一）（學校）教育目的為何

「沒有考試，學生就不學習了」、「老師！已經知道答案了，幹嘛還要討論，浪費時間」。長期的升學制度，要求「公平與標準」的考試文化，使課本成爲學生學習的唯一教材。學習是爲了升學，讀書是爲了考好成績，儘管這樣的價值觀開始受到嚴厲批判，2014年通過實驗教育三法，解構標準化課程的教育思潮正在臺灣教育界流動，然而，不可否認的，升學掛帥的思想，仍充斥在臺灣的每個角落。戶外教育課程沒有既定的課本或標準教材，如果家長、學生或教師所理解的戶外教育是每年一次的休閒、放鬆活動，那麼對學校教師而言，戶外教育是一個額外的負擔，還是必要的專業？推動戶外教育隱含著學校



課程解構與再建構概念，也帶出社會對於學校教育目的的反思。

（二）教育是誰的事

「老師，你們的車子在哪裡，我送你們10桶礦泉水！」，某個國中暑假的單車課程的路上，一位民衆看到車隊，急忙跑過來跟老師這麼說，並豎起大拇指比了「讚」，這個畫面一直留在筆者的心理。戶外教育是真實世界（real world）、真實學



習（real learning）；走出教室，走進社區、大自然或荒野，和自然互動，走進生活，與在地的人／事／物互動。一個孩子的教育需要家長、地方資源及每一位大人一同關心。臺灣有豐富的戶外教育資源，例如國家公園、林務局自然中心、農委會各種農林漁牧體驗、經濟部觀光工廠等。如何攜手合作，需要政策支持與跨部會合作。再者，處於變動的世界及複雜的社會，年輕世代未來要面對的問題不會在教科書中被定義，他們需要走入真實世界的學習，需要社會的支持與肯定，需要場域經營者、家長、教師…每一位大人的支持。

（三）學校行政制度的支持

「用在校內公文流程的時間和心力比準備課程還要多，我不要再申請了，是否要再實施戶外教育，我需要再想想！」，一位懷抱戶外教育希望的國中教師，申請到林務局經費補助，他的戶外教育熱忱卻被學校的公文流程給澆熄了！學校體制內實施戶外教育交織複雜的問題與困境，但得不到學校行政支持，是讓教師卻步最主要的原因，包含一般公文排課行政支援，以及安全責任的協助。目前教育部已公告戶外教育實施原則，但各縣市教育局／處與學校並未依此公布戶外教育實施細則或辦法。如果戶外教育是學校課程必要的一環，那麼它和領域課程的連結或整合，授課時間與行政支援（支持）是必要的配套措施。

（四）系統化的推動效益

《教育部推動戶外教育實施計畫》共有 52 個具體行動方案，分佈於教育部所屬單位。行動方案為戶外教育往前邁進與推動的驅動力。關心戶外教育的各界人士亦殷切期盼，透過教育部的實施計畫可以發揮推動戶外教育的槓桿效益。審視目前行動方案推展的過程，有以下幾個困境需要努力與克服：

1. 橫向整合：目前行動方案各自開展，各行動方案相關成果、產出、量能，進行橫向連結整合，如此才能讓行動方案產生綜效。
2. 貫徹意涵：執行單位需要深入了解行動方案的意涵，避免落入形式主義。
3. 確立評估標的：行動方案的評估標的需要有綜整性，讓標的能發揮燈塔效應，推動執行單位朝其目標前進，進而形成其檢核機制。
4. 滾動修正：針對行動方案定期滾動修正，將已達成階段性目標的行動方案從中移除，同時將需要往前推動的方案，新增入實施計畫中。



（五）跨界的合作

臺灣體制外戶外教育資源多元且豐富，然而這些資源並未普及連結到學校的課程教學。學校實施戶外教育需要多元場域端提供課程服務，然而，場域端發展的課程或教學活動，卻也很少從學校教師的需求切入。目前場域與學校兩端的交集甚少，跨界合作的政策是推動戶外教育必要的挑戰，包含：

◆短期行動：

1. 建立彼此資源與資訊流通，包含學校教師對於戶外教育課程的需求及場域機關可提供之戶外教育課程活動。
2. 由教育部邀請場域機關提供具優質的戶外教育課程方案，提供學校申請實施。
3. 促成雙方協作的機制，初期可藉由補助，鼓勵雙方協作發展戶外教育課程。

◆長期行動：

由校本課程出發，整合非正規戶外教育與學校課程、優質戶外教育課程品質評估、學習效益評量、學校教師課程經營的專業增能、以及經費來源與安全管理等配套措施。

（六）戶外教育課程優質化

戶外教育以「課程」，而不以「活動」稱之，乃在於刻意指出，戶外教育不宜落入單純活動堆砌，甚至是目前教育界所質疑的「遊樂有餘，學習不足」的問題。這也呼應戶外教育不是單獨科目的教學，也不是將學校科目直接搬到戶外實施（Ford,1981；Hammerman,1973）。活動設計在於創造深刻的學習經驗，而課程設計是串起每個活動彼此的關聯，創造學習經驗的連續性（杜威，1938）。這也就帶出課程評估的概念：課程目標、課程教學活動及學習效益評量之間的一致性（alignment）。當教師開始探析「課程一致性」或是「課程評估」課題時，即是朝向有品質的戶外教育課程發展。對於臺灣的教師而言，從教室走到戶外，最主要的差異在於「沒有教科書」。教科書代表一套專家學者所擬定的課程計畫，包含課程目標、知識地圖、學習發展層次等，因此教師只要聚焦在創新教學活動與設計「一堂好課」。相對的，戶外教育課程以場域指涉的題材取代教科書內容，課程從「標準」與「結構」轉變為「多元」與「彈性」，而場域指涉的題材幾乎都是跨學科或跨領域的概念，不論是課程評估、效益評量或課程彈性，對於長期以教科書為依歸的教育文化，戶外教育課程優質化不是一蹴可幾的工程，卻是推動臺灣戶外教育必



要的挑战。

(七) 教師是課程品質守護者

目前，學校實施校外教學最為詬病的兩個問題：偏向遊樂性質、委由旅行業者辦理，教師的角色功能不見了。歷次影響課程改革成敗的關鍵就是「第一線教師」，戶外教育也不例外。但是有別於課室教學，教師不會是唯一的教學者，那麼教師的角色為何？場域端可以提供優質的教學活動與講師，但場域不會了解學生的需求與先備經驗，戶外教育課程的前置準備與課程後反思、沉澱與轉化，這些場域端很難取代學校教師，而這些常常是課程優質實踐的關鍵因素。戶外教育課程教師未必是教學者，教師是課程資源整合運用的方案經營管理者；是促進學生學習的促進者與陪伴者；是最了解學生需求的課程品質守護者。對於之前沒有親身經歷戶外教育的教師而言，這必然是一種挑戰，不僅挑戰教師的專業知能，也考驗教師的信念與價值觀點。





五、近期政策與未來發展

就近期戶外教育相關的議題發展，《十二年國民基本教育課程》及《教育部推動戶外教育實施計畫》兩項教育政策，可說是影響戶外教育後續推展最為關鍵的兩項教育政策。而這兩項政策相互關連並具有相輔相成的作用，說明如下：

(一) 教育部推動戶外教育實施計畫

有鑑於國內教育環境受到升學主義的框限，且適逢社會關注十二年國教課程改革氛圍，近幾年由公民團體、國會議員及戶外教育相關機關，啟動一系列推動戶外教育的行動（如表 3），2016 年 10 月 31 日「教育部戶外教育推動小組」成立，與「戶外教育推動會」及「戶外教育研究室」共同成為戶外教育推動的主要機制（如圖 4）。

表 3 臺灣近期推動的戶外教育行動

年份 / 日期	重要政策 / 事件
2012 年 12 月 3 日	邱文彥與田秋堇等 60 名立委連署臨時提案，希望整合相關部會資源共同推動戶外教育政策。 [立法院第 8 屆第 2 會期第 11 次會議臨時提案]
2012 年 12 月	11 個全國性民間團體成立優質校外教學聯盟
2014 年 1 月 23 日	教育部戶外教育推動會設置要點
2014 年 6 月 26 日	教育部發佈中華民國戶外教育宣言
2014 年 12 月	教育部推動戶外教育實施計畫（草案）（104 年至 108 年）
2015 年 4 月 21 日	教育部國民及學前教育署補助實施戶外教育要點
2015 年 10 月 7 日	戶外教育研究室揭牌、戶外教育實踐園區成立
2016 年 10 月 31 日	教育部戶外教育推動小組成立





圖 4 臺灣戶外教育推動機制（曾鈺琪繪製）

(二) 戶外教育是實踐十二年國教全人教育理念的關鍵一環

當「變動」成為常態，是這個世代所需面對的未來世界，因應這個發展趨勢，唯一的準備就是「終身學習」。而教育需要的努力，就是營造好的學習環境，創造公平的學習機會。外在世界發展趨勢及內在的社會變遷，臺灣提出以「全人教育」為核心理念的十二年國教新課程，並預定 2019 年實施。全人教育是一種全人的世界觀 (holistic worldview) (Ron Miller, 1990)；是學習個體整全性發展的教育理念，其指出學習是身心靈整全性發展。再者，學習的目的除了自我發展，同時關注社會及環境的「共好」。然而學習是經驗逐步累積，知識與技能都是如此，加上早期課程發展，均採學科分流的方式，跨接 (interconnected) 與整合 (integrated) 成為實踐全人教育之課程設計關鍵模式。十二年國教即以「素養」作為課程設計主軸，這



不止包含原強調的跨學科課程統整，也包含整合認知、技能與態度，融合理性、感性與與肢體各面向的學習。再者，學習將不再僅限於學校 / 教室，從知識活用與課程設計概念，跨接空間的學習成爲重要與必然方式，有意義的學習根基於學校內及學校外的跨接⁵，這也指出這一波教育改革的課程設計，戶外教育成爲必要的一環。檢視《十二年國民基本教育課程總綱》重要概念，例如：「全人教育」、「整全性的學習」、「自發、互動及共好」、「跨學科統整」、「活用知識」、「情境化」等概念均與戶外教育的內涵相吻合。尤其學習者在真實環境中的互動，是促成有感 (engage) 與有意義學習的最佳的方式，在戶外的情境下，跨接整合常常是自然而然發生的。

目前學校的課程設計與實踐概念，大多採用標準的「目標模式」，以教科書爲教學實施依歸，認知概念爲首要目標，學校教師需要注入一股能量，擾動既有的教學慣性。戶外教育恰好可以扮演這角色，翻轉課堂教學慣性。戶外教育核心理念在於提供以經驗爲基礎的學習 (experience-based learning)，以地方環境資源—自然生態、地理景觀、文史藝術、產業科技、社區發展等內容爲題材，以五感身體直接探索體驗的方式，營造學習者與真實世界 (real-world) 正向互動的情境。恰好補足課堂教學在「學習經驗」與「知識」的完備性。

未來的學習模式，學習的時間與空間範疇概念將逐漸模糊，跨空間、時間與領域的學習是課程設計必要模式。也就是說，爲了實踐十二年國教全人教育理念，以及素養導向的課程目標，戶外教育是關鍵的一環。



5. 請參閱：<http://www.p21.org/about-us/p21-framework>



六、結語

臺灣具有多元豐富的戶外教育環境資源，包括自然生態、人文歷史、地理地景及社會產業等，可提供學生探索體驗學習的場域，以及真實世界互動的題材。再者，歷年學校體制內外相關教育議題發展，例如：童軍、鄉土教育、環境教育、永續教育、生物多樣性、海洋教育、山野教育等，已累積多元且豐富的教育資源。另外，戶外教育相關的機關團體或組織長期的研究開發，也建立多元且優質的戶外教育場域與專業人力資源。這些相關的資源與經驗乃是推動臺灣戶外教育重要的資產。不過，目前學校的教育氛圍，以及一般教師與家長所秉持的觀點和理念侷限於升學考試，窄化戶外教育的內涵與效益，加上學校體制內行政與法規的支持不足，體制外的資源的連結不到位，都是導致戶外教育推展困難的關鍵因素。預計 2019 年實施的十二年國教課程，將為臺灣帶來一股課程改革的氛圍與契機。戶外教育的哲學觀點及教學理念，不僅完全呼應十二年國民基本教育之全人教育精神及素養導向課程設計概念，戶外教育課程的多元效益，將是改變家長及教師教育觀點的重要途徑。

「教育部推動戶外教育實施計劃」以系統性的規劃，整合課程、行政、師資、場域與安全等議題，建立行政支持機制與連結學校體制內外資源，藉此打通推動戶外教育的「任督二脈」，這個政策將是影響臺灣接續推展優質戶外教育的關鍵。戶外教育具有國際共通性，也同時具有在地的獨特性，如何連結國外的資源與經驗，同時發展以臺灣資源特色與社會文化為脈絡的優質戶外教育課程，將是這波臺灣推動戶外教育課程的核心任務與挑戰。





參考文獻

- 內政部營建署（1985）。中華民國七十四年國家鑑識研究會 - 國家公園及自然景觀管理組研究資料編。
- 內政部營建署（1994）。臺灣地區國家公園環境教育實施現況。取自 https://npda.cpami.gov.tw/media_src/attach/44/pta_1621_5865568_57886.pdf。
- 內政部營建署（2015）。105 年至 108 年 國 家 公 園 中 程 計 畫。取自 http://www.cpami.gov.tw/chinese/index.php?option=com_content&view=article&id=15706&Itemid=53。
- 內政部營建署（2016）。臺灣國家公園生物多樣性中文版。取自 <http://npgis.cpami.gov.tw/public/default/Default.aspx?1>。
- 文化部（2015）。社區營造三期及村落文化發展計畫 105-110。取自 http://www.moc.gov.tw/information_302_45992.html。
- 王本壯（2008）。社區總體營造的回顧與展望。府際關係研究通訊，3，18-21。
- 王佩蓮（1995）。各級學校環境教育的內容與教學法。教育資料集刊，20，113-145。
- 王建華（1973）。淺論國小春秋季遠足計劃與實施。國民教育，196，7-9。
- 王鴻楷、劉惠麟、李君如（1993）。臺灣地區觀光遊憩系統之發展趨勢及策略建議。戶外遊憩研究，6（3），1-23。
- 王鑫等（1991）。自然生態環境教育戶外研習中心研究報告。中華民國國家公園學會。
- 王鑫等（1995）。戶外教學發展史及思想之研究。國科會專題研究計畫成果報告 NSC84-2511-S-002-002-Z。臺北：臺大地理系。
- 王鑫編（1992）。戶外保育教育活動模式。戶外環境教育參考手冊，臺北：中華民國國家公園學會。
- 行政院（2007）。《海洋教育政策白皮書》。臺北：行政院。
- 行政院青年輔導委員會（2004）。《非營利組織培力指南第二輯》。臺北：行政院青年輔導委員會。
- 余育君（2010）。觀光工廠服務創新之實證研究。嶺東科技大學行銷與流通管理研究所碩士論文。
- 呂建政（1994）。國民中學童軍教育課程研究。臺北：水牛。
- 李崑山（1990）。戶外教學策劃與設計。北縣教育，32，47-52。



- 李崑山（1991）。戶外教學策劃與設計，陽明山國公園環境教育研討會論文集。
- 李崑山（1995）。開放教育中的戶外教學。環境教育季刊，24，58-63。
- 李崑山（2006）。國民小學戶外教學現況與挑戰～由資深教師的角度觀之。臺灣教育，642，6-10。
- 李崑山（2006）。築一個戶外教學的夢：國小戶外教學的理念與實務。臺北縣：創意教材。
- 李崑山、楊茂樹（1998）。鄉土教學活動指導方法舉隅。北縣教育，23，60-65。
- 沈聖峰（無年代）。臺灣的生物多樣性與世界的比較（臺灣大學生物多樣性研究中心）。取自 <http://biodiv.ntu.edu.tw/biodivctr/upload/article/009.pdf>。
- 周儒（2001）。尋找一個環境教育的實踐場域 -- 「環境學習中心」的需求與概念。中華民國九十年度環境教育國際學術研討會論文集。台北：國立臺灣師範大學環境教育研究所。
- 周儒、呂建政譯（Donald R. Hammerman、William M. Hammerman、Elizabeth L. Hammerman 著）（1999）：戶外教學。台北：五南圖書出版公司。
- 林玫君（2004）。日本帝國主義下的臺灣登山活動。國立臺灣師範大學體育研究所博士論文。
- 林玫君（2006）。健康、實學與教化—日治時期臺灣公學校登山活動的論述分析。人文社會學報，5，69-91。
- 林玲（2010）。志願服務在國家公園之推展與經驗分享。2010 林務局國家森林志願服務學習研討會。
- 胡鍊輝（1970）。如何舉辦遠足教學。研習通訊，128，27-34。
- 翁儷芯（2011）。借鏡英國田野學習，挑戰·啓發·再提昇。臺灣林業，37(6)，20-31。
- 高振奎（1970）。怎樣計劃學生遠足，旅行活動。研習通訊，128，35-41。
- 國家教育研究院（2011）。國民中小學校外教學資源整合研究報告。未出版研究報告。
- 國家教育研究院（2014）。「教育部戶外教育中長程計畫」暨「戶外教育實施指引研擬計畫」（教育部推動戶外教育實施計畫（草案）（104年至108年））。未出版研究報告。
- 張長義、姜蘭虹、王鑫（1985）。墾丁國家公園解說系統規劃之研究。墾丁國家公園管理處。



- 教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（海洋教育）。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。「山野教育特色學校、培訓種子教師與研發教材（手冊）」計畫書。取自 <http://www.sa.gov.tw/wSite/ct?xItem=33815&ctNode=2648&mp=11/>。
- 教育部（2013）。教育部推動戶外教育實施計畫。取自 <http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/95/181723712.pdf>。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>。
- 教育部（2014）。國民中小學特色學校推動成果報告。臺北：教育部。
- 教育部（2016）。教育部青年發展署青年壯遊體驗學習獎補助要點。
- 教育部國民及學前教育署（2015年8月30日）。這樣玩就對了一偏鄉國民中小學特色學校遊學計畫正式啓動。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=DE34D6B04D601098。
- 章英華（1999）。都市化、社區與城鄉關係（第十七章），王振寰、瞿海源編，《社會學與臺灣社會（第一版）》，563-603。臺北：巨流圖書公司。
- 許彩梁（2013）。校外教學在臺灣。生態臺灣電子季刊，41，29-34。
- 楊冠政（1995）。環境教育發展史。教育資料集刊，20，1-33。
- 楊冠政（1998）。環境教育。台北：明文書局。
- 經濟部（2012）。地方型群聚產業發展計畫工廠觀光化產業輔導說明簡報。取自 http://idipc.tncc.gov.tw/Download/1010223_factory%20tour.pdf。
- 劉美忻（2012）。國中實施校外教學活動類型與功能之介紹。國際運動賽會與產業經營學術研討會論文集。
- 蔡文輝等人（2006）。社會學原理。臺北：五南。
- 蔣竹山（2014）。島嶼浮世繪：日治臺灣的大眾生活。臺北：蔚藍文化。
- 鄭安怡，沈聖峰（無年代）。臺灣生物多樣性現況臺灣擁有什麼（臺灣大學生物多樣性研究中心）。取自 <http://biodiv.ntu.edu.tw/biodivctr/upload/article/008.pdf>。
- 蕭英勵、蔡清田（2016）。校外教學之教育專業啓示。師友月刊，586，70-74。



賴雅芬（1997）。國小教師利用鄉土教學活動進行環境教育之參與式行動研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文。

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.

Ford, M. P. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. New York: Wiley.

Hammerman, D.R. and Hammerman, W.M. (1973), *Outdoor Education - A book of readings*, 2nd edn, Burgess Publishing Company, USA.

Ron Miller (1990) .*What are Schools For?: Holistic Education in American Culture*.

Sharp, L. B. (1943). *Outside the classroom*. The Educational Forum.



作者及譯者簡介 圖片提供者

Contributors and Photo Credits



◎作者簡介（依篇章及作者順序）

《加拿大》

◆ 何宜謙

何宜謙（Yi Chien Jade Ho）是一位教師、研究者、以及西門菲沙大學的教育學院博士生。在就讀西門菲沙大學之前，宜謙在墨西哥切圖馬爾的多所作者及譯大學擔任語言教師。期間，宜謙籌劃並設計數個語言方案，對象從九歲的孩子到大學生都有。目前宜謙在一個環境學校計畫中擔任社區研究者，針對一所完全在戶外學習的戶外小學做研究。宜謙也在許多課程授課，主題包括社會與教育議題、課程理論和執行、以及教育哲學。她的熱情和研究興趣是觀察社會和生態危機的文化根源，而教育可以如何透過地方／土地本位教育和生態教育引出文化根源。她最新的計畫是與一群正以地方本位和戶外教育來扭轉教學方法的熱情台灣教師合作。在海島國家台灣及加勒比地區長大，宜謙視河川、湖泊及海洋為家鄉。她也熱愛盡情跳舞。（yichienh@sfu.ca）

◆ Stefanie Block

Stefanie Block 一直都在出生的地方長大，孩提時代在路旁就可以採黑莓。她最近取得了西門菲沙大學的碩士學位（Contemplative Inquiry and Approaches in Education program）。在大自然中與青年工作超過十年，她期許挑戰分隔我們與周遭世界的聲浪。做為一個極富經驗的促進者，從南非的開普敦到她出生的溫哥華，Stefanie 在國際和當地都工作過。她也在遍布美洲太平洋西北區域一帶的許多組織中活躍著（主要的有：Educo、從海洋到天空永續戶外學校 Sea to Sky Outdoor School for Sustainability、飛鷹荒野覺知學校 Soaring Eagle Wilderness Awareness School），範圍橫跨荒野領導員、方案協調者、以及課程發展者。因著探索身為與大自然協同的教育者倫理以及有效果的實務執行，她的工作與研究緊密結合。（stefblock@gmail.com）



◆ Dr. Sean Blenkinsop

Sean Blenkinsop 博士是西門菲沙大學 (Simon Fraser University) 教育學院和對話學程 (Semester in Dialogue) 的教授。他於 2005 年在哈佛大學取得教育哲學博士。目前他在一個大型研究計畫擔任主要的調查者，該計畫重點是一所幾乎都在戶外學習的公立環境小學。他出版過超過 50 篇期刊論文與書籍文章。從小在北加拿大划船和露營長大，他也長期受戶外教育的薰陶。他也在世界各地與許多最知名的戶外組織合作過，並累積超過 6,000 天的荒野行蹤體驗，遍及幾乎每個地球知名的生物區。目前的研究包括編輯 2 本以「生態化」教育哲學為題的特刊，以及持續努力思考文化變遷中教育可扮演的角色，好讓生態及社會面的結果都更正義與公平。(sblenkin@sfu.ca)

《美國》

◆ 吳冠璋

吳冠璋博士，目前任教於國立體育大學管理學院休閒產業經營學系副教授兼系主任。2007 年畢業於美國印第安那大學公園與遊憩管理學系休閒行為哲學博士，從事戶外冒險餘二十年，大學時曾任政大登山隊隊長，在美期間也擔任美國 National Outdoor Leadership School (NOLS), Outward Bound School, Wilderness Education Association (WEA) 指導員。回國後協助林務局推廣無痕山林運動，為亞洲目前唯一高階教師課程 (Master Educator Course) 講師。在體大帶領學生國內外進行戶外冒險教育課程，足跡踏遍美國、尼泊爾、非洲、外蒙古、大陸、紐西蘭等地。專長領域有戶外領導研究、冒險教育、峽谷探險、走繩、溯溪、攀岩、登山。(guan@ntsu.edu.tw)

◆ 王俊杰

王俊杰博士，於 2012 年在美國印第安那大學取得休閒行為博士，現於國立體育大學休閒產業經營學系擔任教師，研究與教學的方向皆以體驗與冒險教育為主。俊杰負責體育大學戶外體驗教育場的課程設計與營運，並且主持國際戶外冒險學程 (Global Outdoor Adventure Leadership)。近年來著墨於國小兒童參與戶外冒險活動之議題，如注意力不集中行為、班級團隊建立、營隊課程設計等。(cw7@ntsu.edu.tw)



《蘇格蘭》

◆ 李尚展

李尚展，新北市龜山國小教師，英國愛丁堡大學教育所博士生。自大學時接觸登山以來，成為戶外活動愛好者，擔任高山嚮導及領隊工作，亦開始參與生態調查計畫。走過台灣許多高山，對於生態及地景有濃厚的興趣，因此就讀台大動物所，從而得到生態學及生物學研究的基本訓練。十年的教學生涯在三個偏遠地區國小服務。目前是愛丁堡大學戶外教育研究群的博士生，期盼自己能以自然科學以及人文教育不同的角度對環境教育及戶外教育領域做出貢獻。博士論文主題為：台灣特色學校教師對於戶外教育的信念。
(shangzhanlee@gmail.com)

《丹麥》

◆ Dr. Peter Bentsen

Dr. Peter Bentsen 在丹麥首都哥本哈根的 Steno 糖尿病研究中心 (Steno Diabetes Center)，擔任健康促進部防治研究小組的資深研究員。他的研究、發展專案及教學十分多元且跨領域，但他的研究主軸皆聚焦在健康、社會和人類科學界面間的「人群、地方、教學法、和體能活動」。目前，Peter 主要的研究領域是教育和健康促進，並著重戶外教育、非正式學習環境和體能活動。他期許能促進孩童和青少年的學習、體能活動、健康和幸福。為此，Peter 的目標是透過教育、健康促進、和跨領域研究來發展、評估、及實施有效且永續的戶外體能活動介入／方案／教學法，涵蓋孩童和青少年日常生活不同領域，例如城市、學校、綠地、博物館、和地方社區。現階段，Peter 的研究著重於三個多年度的跨領域研究專案和介入研究：PULSE、TEACHOUT、和 UaU (「udeskole 的發展」)，他也在計畫中分別擔任計畫主持人或共同計畫主持人。(peter.bocz.bentsen@regionh.dk)



◆ Matthew Peter Stevenson

Matthew Peter Stevenson 的學歷和研究經歷主要是在神經認知心理學領域，他在紐西蘭 Otago 大學取得心理學碩士學位。目前他的研究領域為環境心理學，現正針對是否患有 ADHD 的孩童，探索接觸自然環境會如何影響其認知表現。在這方面，他過去的研究即是探究具有 ADHD 的孩童在認知缺陷背後潛藏的神經機制。（mps@ign.ku.dk）

《澳洲》

◆ Dr. David Kopelke

Dr. David Kopelke 自 1977 年起便擔任澳洲昆士蘭政府教育局經營的居民教育設施—柏伊恩島環境教育中心（Boyne Island Environment Education Centre, BIEEC）的負責人，職掌環境教育課程方案的執行，維持中心的學術水準，並管理財務、運作和人事。BIEEC 並協調執行社區公民科學環境教育和環境行動方案，例如水資源品質監測和環境破壞區域的復原。Kopelke 博士最初的研究領域為孩童的戶外教育原理，且曾在蒙特婁、布里斯本、馬拉喀什的世界環境教育研討會上進行發表。Kopelke 博士也為 BIEEC 和台灣幾所大學建立起連結，並在台灣定期舉辦工作坊。其他顧問職還包括內政部海岸規劃顧問委員會（Ministerial Advisory Committee for Coastal Planning）、空氣品質社區諮詢小組（Community Reference on air quality）、區域環境顧問小組（Regional Environmental Advisory Group）及海洋顧問委員會（Marine Advisory Committee）。2009 年，Kopelke 博士因著在教育界的努力受肯定，獲頒澳洲日榮譽名冊的服務獎章（Public Service Medal in the Australia Day honours list）。他目前身為 2016 年昆士蘭史密森尼學會（Queensland Smithsonian Fellowship）之一員，與美國馬里蘭州的史密森尼環境研究中心（Smithsonian Environmental Research Centre）共同進行研究。（KopelkeD@si.edu）



《日本》

◆ 平野吉直

現職日本信州大學教授兼副校長，1956年生於日本愛知縣。研究領域：野外教育、青少年教育。1982年自筑波大學體育研究所畢業後，歷經筑波大學體育系、國立那須甲子少年自然之家、文部省生涯學習局青少年教育課，1997年任職信州大學助理教授、2003年信州大學教授、2010信州大學教育學部部長、2016年起擔任信州大學理事/副校長。除曾任國家及地方政府之審議會委員，現任日本野外教育學會副理事長、日本露營（Camp）協會理事等職務。主要著作/論文包括『野外教育入門』（小學館，2001年）、『長期露營對於中小學學生生存能力之影響』（野外教育研究第6卷第2號，2003年）等。興趣為露營、於大自然中散步。（yhirano@shinshu-u.ac.jp）

《臺灣》

◆ 黃茂在

黃茂在博士目前是國家教育研究院副研究員，也是戶外教育研究室共同主持人，黃博士的研究方向有自然科學教育教材教法及戶外教育地方本位課程。黃博士取得物理學博士學位後，投入科學教育的研究，在擔任教育部國教輔導團自然領域召集人時期，因緣際會接觸戶外教育議題，也開啟了他另一個研究方向，他回顧自己研究：從研究室轉到教室，再從教室轉到戶外。目前參與的計劃有：教育部及國家教育研究院自然科學教學模組研發計畫、教育部戶外教育課程優質化計畫、戶外教育資源盤點與平台建置計畫。（nature170@gmail.com）

◆ 卓如吟

國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士，關心環境與教育議題，具有科學社團教學、環境教育法諮詢小組經歷，並於研究所期間參與氣候變遷、永續發展教育相關研究計畫。目前為國家教育研究院課程及教學研究中心專案助理，與教師們共同研發戶外教育地方本位課程。希望透過教育建立人與環境之間友善關係，並正在努力的路上。（dream751209@gmail.com）



◆ 何昕家

何昕家，是一位跨科際研究者與實踐者，目前服務於國立臺中科技大學通識教育中心。大學主修建築，輔修美術，研究所主修建築與都市計畫，博士班主修環境教育。研究致力於在連結校園環境空間與教學，同時也致力於通識教育連結環境教育，多年獲得教育部顧問室、資科司、技職司，通識課程補助計畫，將通識教育觸角擴展並深化到環境教育。也擔任教育部不同補助計畫委員，包含營造空間美學與發展特色學校計畫（103學年度至今）；偏鄉國民中小學特色遊學之輔導與推廣專案計畫（104學年度至今）；永續校園推廣計畫（103年至今）。同時也是奧萬大自然教育中心、友達光電臺中廠區兩個環境教育設施場所營運主持人。目前也是「教育部戶外教育推動會協力與後設評估計畫」的主持人。戶外教育是連結學生學習與真實環境重要媒介，也是創造學生學習高峰經驗關鍵途徑。（shinjia@gmail.com）

◆ 郭工賓

郭工賓，國立政治大學教育學博士，目前擔任國家教育研究院行政副院長，也是戶外教育研究室計畫主持人，專長為教育政策分析、教育行政及教育評鑑。（maybe@mail.naer.edu.tw）



◎譯者簡介

◆ 許毅璿

出生、成長於台灣屏東。畢業於美國俄亥俄州立大學自然資源學院碩、博士，主修環境教育、解說與溝通；輔修生態管理。現任教於真理大學（台南校區）休閒遊憩事業學系，同時擔任環境教育暨生態保育研究推廣中心（校級）主任。曾任教育部環境保護小組助理研究員一職，主辦全國各級學校環境教育之推動工作。長期接受政府機關委託執行學術和產學合作計畫，例如：科普暨展示教育、教材編撰、環境教育研究及推廣、政策輔助、社區導向之行動研究，以及環境學習中心營運管理等。著有《生命密碼：拯救生物多樣性》、《遇見大未來：地球環境變遷》等青少年讀物；譯有《環境解說實務指南》、《野生新視界：生物多樣性基礎篇》及《野生新視界：海洋生命》等教材圖書。（yhhsu.57@gmail.com）

◆ 洪若綾

出生於台北，卻在離開水泥叢林的時間裡得到最大的喜悅。在信仰中被創造者對受造界的眼光啟發，因而深信關懷大自然既是責任，也能激發關懷人群的心。從美國 University at Albany 教育行政與政策學進入國立台灣師範大學環境教育領域，持續關心環境教育者的專業成長。有幸在協助日本野鳥學會、中華鳥會等環境組織交流的過程中，認識翻譯的意義與價值；未來並樂意繼續以英、日語專長陪伴環境教育工作者。目前在非營利組織工作。（homerolling@gmail.com）

◆ 楊惠淳

現職中華民國環境教育學會日文特約翻譯，日本東京農工大學共生持續社會學研究所（環境教育研究室）畢業。曾參加日本 nature game 自然體驗活動指導員培訓課程，為日本環境教育學會國際交流委員會成員（2014年～迄今），近年來協助台灣與日本環境教育相關研究/交流之日文口譯/翻譯，主要經驗包括「環境教育設施場所視野型標竿學習工作坊」、「台日環境學習中心營運論壇」、「NEC 世界兒童自然營」及「環保署永續發展教育十年（DESD）計畫」日本參展活動等。現任職於民間機構，從事產業節能減碳推動相關工作。（tt99tt2001@yahoo.com.tw）



◎圖片提供者：

加拿大篇：Criag Cerhit

美 國 篇：作者

蘇格蘭篇：作者

丹 麥 篇：作者

澳 洲 篇：作者

日 本 篇：作者、國立青少年教育振興機構

臺 灣 篇：作者、楊茂樹、桃園市龍潭區三和社區發展協會

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

放眼國際 - 戶外教育的多元演替與發展趨勢 / 黃茂在等作. -- 初版. -- 新北市三峽區 : 國家教育研究院, 民 106.06

面 ; 公分 -- (戶外教育研究室系列叢書 ; 2)

ISBN 978-986-05-2578-6 (平裝)

1. 戶外教學 2. 文集

521.5407

106008079

放眼國際－戶外教育的多元演替與發展趨勢

The Budding and Blooming of Outdoor Education in Diverse Global Contexts

發行人：許添明

總編：郭工賓、陳伯璋

主編：黃茂在、何宜謙

作者：(依篇章順序排列)

導論：黃茂在、何宜謙

加拿大篇：何宜謙、Stefanie Block、Sean Blenkinsop、洪若綾 (譯)

美國篇：吳冠璋、王俊杰

蘇格蘭篇：李尚展

丹麥篇：Peter Bentsen、Matt P.Stevenson、洪若綾 (譯)

澳洲篇：David Kopelke、洪若綾 (譯)

日本篇：平野吉直、楊惠淳 (譯)、許毅璿 (譯)

臺灣篇：黃茂在、卓如吟、何昕家、郭工賓

執行編輯：卓如吟、劉淑華、陳欣漪

校稿：卓如吟、劉淑華

封面設計：雪驊企業有限公司

出版機關：國家教育研究院

地址：237 新北市三峽區三樹路 2 號

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電話：(02) 7740-7890

傳真：(02) 7740-7064

出版年月：中華民國 106 年 6 月初版

本書同時登載於國家教育研究院網站，網址：<http://www.naer.edu.tw>

定價：300 元

美術編輯：財政部印刷廠

展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓

電話：(02) 2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場 (發行中心)：臺中市北屯區軍福七路 600 號

電話：(04) 2226-0330

五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw>

GPN：1010600747

ISBN：978-986-05-2578-6

國家教育研究院保留本書所有權，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權。