



教育脈動 電子期刊

Pulse of Education

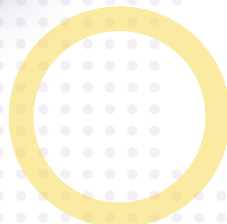
戶外教育

第23期
2026年05月

+

Vol.23

May 2026



教育脈動電子期刊第 23 期 目錄

主題：戶外教育

主編的話 / 吳崇旗 1

編輯會名單 3

教育解碼

雙語學習融入戶外科學課程之規劃與設計 / 教育脈動電子期刊編輯會 4

把自然與社區變教室：一所實驗小學的戶外教育課程發展過程 / 教育脈動電子期刊編輯會 6

戶外攀樹課程在融合教育中的實施與運用 / 教育脈動電子期刊編輯會 8

教育交流道

把世界當教室，把風浪當老師：光華國中從陸地到海洋的教育蛻變 / 林茂成 10

戶外教育的結與解——戶外教育的現況與展望 / 汪俊良 14

帶學生走出教室的戶外教育實踐經驗與挑戰 / 陳逸年 26

108 課綱實踐：大湖農工的戶外教育之旅 / 張哲維 35

從在地到無界：華南實驗國小的戶外教育實踐路徑 / 陳啟政、賴雅芬 41

寰宇教育視窗

從場域到課程：戶外教育常態化的國際趨勢與臺灣下一步 / 黃茂在..... 48

教育新訊

搭建學校與戶外教育場域的橋樑——《場域之戶外教育發展指引》專書

介紹 / 余承澔..... 56

主編的話

吳崇旗 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

在教育理念與學習型態日益多元的情境下，戶外教育逐漸成為教育現場的重要實踐方向。近年國家政策脈絡亦進一步強化其推動基礎：教育部於2024年11月18日發布《中華民國戶外教育宣言3.0》，以「讓學習走向社會永續」為願景，號召跨部會與各界共同推進戶外教育常態化。同時，立法院通過《國民教育法》修訂，其中第37條強調豐富學生經驗並強化與真實情境連結，鼓勵學校推動「走出課室」之探究、實作與體驗課程；教育部亦據此訂定《國民中小學辦理戶外教育實施原則》，明確指出戶外教育應融入領域課程或結合彈性學習課程並納入課程計畫。在此背景下，走出教室、連結自然環境與社區場域的學習更具制度性與發展動能。在此背景脈絡下，《教育脈動電子期刊》第23期以「戶外教育」為主題，從課程規劃、實踐經驗與挑戰，到未來發展與國際趨勢，帶領讀者認識戶外教育在教與學中的多元樣貌。

本期「**教育解碼**」專欄收錄3篇由本刊編輯會擇選自國家教育研究院電子報之「戶外教育」相關文章，〈雙語學習融入戶外科學課程之規劃與設計〉摘述吳文龍副研究員結合自然科學領域、雙語學習與戶外攀樹活動之課程規劃，呈現跨領域與探究實作的教學思考；〈把自然與社區變教室：一所實驗小學的戶外教育課程發展過程〉則以一所實驗小學為例，說明黃茂在副研究員及其研究團隊如何分析學校將戶外教育轉化為常態性課程實踐的歷程；〈戶外攀樹課程在融合教育中的實施與運用〉介紹黃彥融助理研究員探討戶外課程如何透過適性調整，協助特殊教育學生與同儕共同參與，展現戶外教育作為融合教育實踐場域的可能。上述內容皆可進一步點閱國教院電子報原文。

「**教育交流道**」專欄則分享教育現場的多元實踐經驗，林茂成校長〈把世界當教室，把風浪當老師：光華國中從陸地到海洋的教育蛻變〉，透過單車服務、帆船課程與校園改造等案例，呈現戶外教育如何帶動學校轉型；汪俊良課程督學〈戶外教育的結與解——戶外教育的現況與展望〉，從理念價值、規劃實施與成效評量三層面，探討戶外教育的推動現況與未來方向；陳逸年教師〈帶學生走出教室的戶外教育實踐經驗與挑戰〉彙整八所參與高中優質化計畫前導學校之實務經驗，說明戶外教育如何由傳統校外教學逐步轉向課程教學型態；張哲維教師〈108課綱實踐：大湖農工的戶外教育之旅〉分享透過教師社群推動系列課程，結合在地資源、跨校合作與國際交流之實踐；陳啟政校長與賴雅芬主任〈從在地到無界：華南實驗國小的戶外教育實踐路徑〉則呈現學校如何將在地環境轉化為課程資源，引導學生從認識地方、建立關係到為地方採取行動。

本期「**寰宇教育視窗**」專欄收錄黃茂在副研究員〈從場域到課程：戶外教育常態化的國際趨勢與臺灣下一步〉一文，從場域與課程兩個面向梳理近年國際戶外教育的重要發展趨勢，並提出臺灣推動戶外教育常態化之思考方向，可作為課程發展與政策推動之參考。

「**教育新訊**」專欄中，余承澔博士生以〈搭建學校與戶外教育場域的橋樑——《場域之戶外教育發展指引》專書介紹〉為題，介紹2025年2月出版之《場域之戶外教育發展指引》重點內容，說明場域如何設計課程、與學校建立合作關係，並提供推動戶外教育之操作步驟與參考架構。

藉由上述專欄以及教育現場實踐分享，本期內容從多元視角呈現戶外教育在課程設計、學校實踐與政策思考上的發展樣貌，也促使我們重新思考學習場域的意義：教室之外的自然、社區與人文環境，同樣能成為重要的學習資源。教學的方式具有無限可能，走出戶外的學習，教室的樣貌也能有突破框架的想像，期盼本期內容能為教育現場帶來更多啟發與可能。

編輯會名單

發行人 林從一 (國家教育研究院院長)

總編輯 (2026~2027年)

吳崇旗 (國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授)

編輯委員 (2026~2027年)

何文慶 (新北市立新莊國民中學校長)

林子斌 (國立臺灣師範大學教育學系特聘教授)

林宜穎 (馬偕醫學大學高齡福祉科技研究所助理教授)

林崇熙 (國立雲林科技大學文化資產維護系教授)

陳昫姮 (臺北市濱江實驗國民中學校長)

陳美姿 (國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員)

劉湘瑤 (國立臺灣師範大學科學教育研究所教授)

賴志峰 (國立臺中教育大學教育學系教授)

(依照姓名筆畫排序)

雙語學習融入戶外科學課程之規劃與設計

教育脈動電子期刊編輯會 / 國家教育研究院

摘要

本文介紹配合雙語政策推動，以自然科學領域為核心，結合戶外教學場域與學校本位課程，規劃雙語戶外攀樹與科學探索活動。從學科內容、跨語言溝通、實作及（非）認知等面向建立課程架構，並分享課程發展與推動進程。

關鍵詞： 跨領域 / 科目學習、自然科學領域、探究與實作

隨著雙語政策推動，學校在課程發展上逐步思考如何兼顧學科學習與語言能力培養，並結合戶外教學場域進行課程規劃與實施，作為雙語自然課程發展的方向之一。

本刊編輯會擇選國教院電子報於2025年12月所發行第262期「研究紀要」專欄〈打造雙語學習的戶外科學探索之旅〉一文，由課程及教學研究中心吳文龍副研究員撰寫，文章以自然科學領域為出發點，結合戶外教育與學校本位課程，說明雙語戶外科學課程之規劃理念、課程架構與實施方式，提供學校在規劃雙語自然科學課程與戶外學習活動時之參考。

[〈打造雙語學習的戶外科學探索之旅〉](#)

把自然與社區變教室：一所實驗小學的戶外教育課程發展過程

教育脈動電子期刊編輯會 / 國家教育研究院

摘要

隨著戶外教育精神納入《國民教育法》第37條，如何將其轉化為學校常態性教學便成為重要議題。本文介紹以雲林縣一所實驗小學為研究對象，分析探討學校發展戶外教育課程的推動歷程。

關鍵詞： 戶外教育實踐、多元教學模式、課室外的學習

學習不應侷限於教室內，走向真實世界的探索與體驗，更是學生理解知識，並與生活連結的重要歷程。隨著戶外教育精神納入《國民教育法》第37條，如何將其轉化為課程日常，成為學校實踐的重要課題。

本刊編輯會特別擇選國教院電子報於2025年1月所發行第251期「研究紀要」專欄〈戶外教育成為學習日常：一所實驗國小的個案分析〉一文，由課程及教學研究中心黃茂在副研究員及研究團隊撰寫，探討一所雲林偏鄉實驗小學如何透過制度化課程設計與團隊協作，逐步建構戶外教育的實踐模式，呈現戶外教育課程化與常態化的具體策略，提供學校在制度建構、資源整合與教學協作上的實務參考。

[〈戶外教育成為學習日常：一所實驗國小的個案分析〉](#)

戶外攀樹課程在融合教育中的實施與運用

教育脈動電子期刊編輯會 / 國家教育研究院

摘要

本文介紹以一所國小五年級班級為例，探討如何利用戶外攀樹課程，透過對學習內容、歷程與環境的適性調整，協助特殊教育學生與同儕共同參與。文中也分享了如何透過課程調整與設計，落實多元包容價值，為戶外教育轉化為融合教育實踐場域，提供實務參考。

關鍵詞：攀樹、融合教育、特殊教育學生

戶外教育提供多元情境與實作經驗，可作為學校規劃融合課程的教學場域之一，如何透過適切的課程安排與學習支持，協助不同需求學生共同參與學習，為教育現場持續關注的課題。本刊編輯會特別擇選國教院電子報於2025年5月所發行第255期「研究紀要」專欄〈以攀樹課程提升特殊教育學生班級融合〉一文，由課程及教學研究中心黃彥融助理研究員撰寫，分享戶外教育促進班級融合之實施經驗。

文中以一所國小五年級班級為場域，描述如何從學習內容、歷程、環境及評量等面向進行課程調整，將攀樹活動納入課程規劃，說明相關教學安排與實施方式，並探討戶外攀樹課程作為教學媒介於融合教育中的運用情形，提供學校推動融合教育及戶外學習之參考。

[〈以攀樹課程提升特殊教育學生班級融合〉](#)

把世界當教室，把風浪當老師：光華國中從陸地到海洋的教育蛻變

林茂成 / 新竹市立光華國民中學校長

摘要

本文探討新竹市立光華國中一群老師如何在校長帶領下，透過「戶外教育」實現學校的全面蛻變。文章透過三個具體案例——從BB槍搗蛋轉化為「法拉第少年」的單車服務隊、在「光華i航海」帆船課程中克服暈船與學習共好的生命歷程，以及透過校園空間「減法美學」與攀樹、木育課程實現的普特共好——描繪了教育如何從知識傳遞轉向生命轉化。這些看似「不務正業」的戶外學習課程，實則有效提升了學生的學業成就（A增C減）與心理韌性，並重建了學校、社區與家長間的信任關係，證明了將世界當作教室，能培養出更具適應力與善良品質的下一代。

關鍵詞：光華i探索、帆船課程、校園改造、普特共好、法拉第少年

在新竹市的中心，有一所擁有數千名學生的老牌大校——光華國中。過去，人們對它的印象或許停留在升學榜單上的數字，或是被高牆與鐵窗包圍的傳統校舍。然而，在過去三年多裡，光華國中發生了一場安靜卻劇烈的革命。

這場革命沒有驚天動地的口號，只有一群師生騎著單車衝上合歡山、駕駛帆船航向後壁湖、蘭嶼的身影。這是我帶領光華國中一群老師，透過「戶外教育」將學校從「課室內的知識傳遞者」轉型為「課室外的生命探索者」的故事。

故事一：從BB槍到防彈玻璃，再到偏鄉的修車手

教育的改變，往往源自於對孩子「搞怪」行為的理解。

想起曾分享25年前還是生教組長時的故事：在超過一半學生是經濟弱勢孩子的學校裡，調皮的孩子會在學校裡偷玩BB槍，還四處恐嚇人、闖禍時，我沒有選擇記過處分，而是看見了孩子眼中的光芒。我問學生：「你們想不想做一塊連BB槍都打不破的玻璃？」這句話，將原本的破壞力轉化為探究力，於是誕生了一份讓學校得獎的「防彈玻璃」科展題目。

這個「從生活出發」的種子，後來長成了以服務學習為核心的「法拉第少年」課程。每到暑假，光華的孩子不是坐在補習班，而是組成車隊，騎著單車深入臺灣的偏鄉。他們不只騎車，更帶著工具箱，在那些沒有自行車店的部落裡，這群國中生變成了「單車醫生」，他們蹲在地上，雙手沾滿黑油，為阿公阿嬤修理落鏈的腳踏車。

這就是戶外教育對學生的第一個改變：知識不再只是考卷上的答案，而是用來服務他人的工具。當孩子發現自己學會的物理原理（齒輪比、機械力學）可以換來一位長輩的笑容時，他們變得更聰明，也變得更善良了。

故事二：當嘔吐成為必修課，帆船上的「微型社會」

如果說單車教會了孩子服務，那麼帆船則教會了他們「生存」與「共好」。光華國中近年來推動的「光華i航海」課程，是另一個極具衝擊力的案例，對於習慣在陸地上生活的孩子來說，第一次登上帆船往往伴隨著恐懼與生理的不適——暈船。

在搖晃的船艙中，沒有人能獨善其身，課程設計中，學生必須在狹小的空間裡生活七天。這裡沒有無限供應的自來水，只有經過精密計算的飲用水配額；沒有隨時可以躲避的房間，只有必須輪班守望的甲板。

一位曾經參與的孩子回憶，當他在海上暈得七葷八素時，是身旁的同學遞來了水，並主動接手了他的拉繩任務，在那一刻，教科書上說的「團隊合作」變得無比真實。

這就是戶外教育帶來的第二個蛻變：**韌性 (Resilience) 的養成**。在海上，學生學會了「動暈症應對」，學會了在不舒服中依然堅持完成任務，他們明白，當風浪來襲時，抱怨沒有用，唯有拉緊帆索、信任夥伴，才能抵達目的地。這種在真實風險中鍛鍊出的心理素質，是任何教室內的課程都無法取代的。

故事三：拆掉鐵窗的減法美學，讓特教生爬上樹梢

戶外教育的精神，也反過來改變了校園的硬體與文化。

為了呼應「移動與探索」的課程核心，光華國中開始了一場校園空間的「減法革命」。過去為了管理方便而加裝的鐵窗、鐵捲門，被一一拆除，學校不該是封閉的堡壘，而該是通風、透光、能呼吸的場域。孩子在學校裡，應該像蝴蝶在花團錦簇的庭園裡、像小鳥翱翔在無邊際的大自然中一樣。

這個改變最動人的風景，發生在校園的老樹上，光華國中引入了樹的課程：**「光華i攀樹」**、**「光華i木育」**，這不僅是給普通班學生的挑戰，更是給特教班孩

子的禮物！在「普特共好」的理念下，普通生與特教生一起穿上裝備，當那些平時在學業上或許不如人的特教生，在教練引導下勇敢地爬上樹梢，俯瞰校園時，他們獲得了前所未有的自信；而在一旁協助的普通生，則學會了同理與尊重差異。看著老師帶著學生測量校園裡的每棵大樹、在樹林裡穿梭、學習.....原來學校也有這麼豐富的戶外學習場域！

結語：成績單背後的秘密

許多家長或許會擔心：「花這麼多時間在戶外，成績會不會退步？」光華國中交出的成績單，打破了這個迷思。

這幾年，光華學生的會考成績中，**A級分（精熟）**的比例逐年上升，**C級分（待加強）**的比例大幅下降。當孩子的學習動機被點燃，當他們在戶外找回了自信與解決問題的能力，這些素養自然會回饋到學科學習上。

光華國中的蛻變告訴我們：**教育的場域不應止於教室內，教育的終點也不僅是分數**。透過單車、帆船與攀樹、木育，光華國中把「世界」變成了教材，把「生活」變成了考題。在這裡，學校不只教會了孩子們如何考試，更教會了如何在這個變動的世界中，成為一個健康、善良且卓越的「水手」！

戶外教育的結與解——戶外教育的現況與展望

汪俊良 / 宜蘭縣政府教育處國民教育地方輔導團課程督學

摘要

戶外教育整合自然環境探索與文化脈絡認識，以深化知識理解、培養對環境的敏感及家鄉認同，讓學習者在真實情境中，習得重要知能與核心素養。然而，現階段學校戶外教育的推動面臨多重挑戰，包括：缺乏系統化的課程設計、缺少以學生為主體的思考，以及評量機制有待強化等困境。本文試圖運用「優質學校戶外教育課程的層級架構」，從理念價值、規劃實施與成效評量三層面提出優化課程的整全思考；並進一步探討戶外教育與PBL、SEL及SDL等新興議題和學習模式整合發展的可能，成為實踐素養導向教學的關鍵途徑。

關鍵詞：素養導向教學、真實生活情境、整合學習

戶外教育旨在讓學習者在真實情境中習得重要知能和素養形塑，更是一種將自然環境探索和文化脈絡認識融入學習的整合性教育方式，透過實地體驗促進學生對知識的學習、對環境的敏感度、對家鄉的認同，同時有機會發展對環境友善的行動技能與關注永續發展的公民責任。經由在自然與社區環境中的觀察、體驗與實作，不僅深化對知識的理解與應用，相較於教室內的間接學習，戶外教育能更有效培養學生的問題解決、溝通合作，以及自我管理與風險判斷等能力。透過與在地資源、永續議題的連結，學生也有機會將學習成果轉化為具體行動，落實「自主行動、溝通互動與社會參與」的核心素養發展，成為具備終身學習能力與永續行動力的學習者。本文從筆者實施戶外教育的經驗及近年相關政策探討戶外教育的核心價值、學校當前課程實踐中的挑戰（「結」），並試圖運用「優質學校戶外教育課程的層級架構」¹與參考國內外近年重要教育趨勢，提出課程與教學優化及整合不同新興議題的展望（「解」）。

一、戶外教育的核心價值

戶外教育的主要特色之一是提供真實與有效的學習機會，並達成多領域統整教學的目的，其重要功能可概括以下幾個關鍵面向：

（一）知識、技能與價值觀的培育

透過戶外教育，不僅幫助學生學習有關環境與文化的知識、發展戶外活動的技能、感受環境變化與人際互動的能力；同時也助於發展適切的環境價值觀與態度，並促使學生意識到什麼是負責任的行為及採取適當的行動。

（二）高層次問題解決能力的發展

戶外教育是培養高層次問題解決能力的有效途徑，這些能力包括：創造力、問題解決、同理包容、風險應對、挫折容忍、自律性和自信心；在面對

各種意料之外的挑戰時，學生需要這些關鍵素養以更為有效的解決問題。

(三) 永續發展教育 (Education for Sustainable Development, ESD) 的實踐

優質戶外教育可能是推進聯合國永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) 的關鍵措施，戶外教育的學習內涵經常涉及不同永續發展目標中的相關主題，例如：自然生態觀察活動可能涉及「陸域生態」與「海洋生命」，社區關懷行動可與「良好健康與福祉」或「潔淨水與衛生」進行連結。

(四) 核心素養的培養

戶外教育的學習過程，經常強調系統思考、公民參與及行動實踐，在實踐十二年國教課綱的核心素養方面，可成為培養自主行動、溝通互動與社會參與的重要管道。

二、學校戶外教育的困境與省思

(一) 學校戶外教育現階段的困境 (「結」)

現行學校戶外教育的推動面臨的多重挑戰，包含來自於課程規劃、教學實施與評量機制的問題。例如：**缺乏系統化的課程設計**，若沒有適切的課程教學設計，僅將學生帶到戶外情境中，並不會發生被期待的學習；優質戶外教育必須建立在完善的課程設計上，讓學生有目標的進行探究與體驗。**學生主體性不足**，目前多數戶外教育的課程內容仍以授課者直接教學為主，學生常成為被動的參與者，與「以學生為中心」進行自主探究的目標仍有相當程度的落差。**評量機制有待強化**，戶外教育的課程較少關注評量工具與課程目標的對齊，且評量結果多數偏重教師的主觀覺知，難以形成有效的課程品質迴路。

(二) 戶外教育的回顧與反思

在個人實施戶外教育課程的經驗中發現：由於戶外課程涉及更高比例的觀察、體驗與實作，發現孩子在真實情境的實地學習中更容易展現出較高的課堂專注度，並展現更為積極的學習態度與合作意願；戶外學習亦提供更多獲得學習成就及自我肯定的機會，特別是對部分在傳統課堂中學術表現較後段的學生，他們可能勇於嘗試不一樣的挑戰，或有機會展現多元面向的才華能力。然而，也因為戶外教育課程中所經驗的行動技能，相對不容易內化為學習者穩固的概念或成為日常實踐的正向環境行為。因此，我們更需要致力課程發展與教學實踐的優化形塑，思考如何以更有系統、結構的方式，讓戶外教育不僅是學校行事活動的一種樣態，更是實踐課綱著重探究與素養導向學習的關鍵途徑。

三、透過優質戶外教育層級架構優化既有課程內容

根據對學校戶外教育實施困境的觀察、國內外相關文獻，以及個人推動戶外教育經驗的反思，以下參考「優質學校戶外教育課程的層級架構」，從**理念價值**、**規劃實施**、**成效評量**三個層面進行整全思考與課程優化的項目與對應內涵（Kolb, 1984、OECD, 2019、汪俊良，2024、黃茂在、蕭人瑄，2023）：

表1

運用「優質學校戶外教育課程的層級架構」優化課程教學之重點

層面	向度	項目與實施內涵
理念價值	戶外教育理念	<ul style="list-style-type: none"> ● 讓學生沉浸在真實情境中：學校應有系統地運用自然或人文戶外場域，營造非結構化但具教育目的的真實學習情境，讓學生透過觀察、操作、體驗與互動，獲得具體且深刻的學習經驗。 ● 促進具體經驗：強化「體驗—反思—歸納(概念化)—應用(行動)」的學習循環，使戶外經驗不僅是活動體驗，而能轉化為可遷移的知識與價值觀。 ● 深化有意義的學習：學校行政與教師在規劃戶外教育時，應「理解戶外教育的價值並致力創造有意義的學習經驗」，有意義的學習必須聯繫真實環境、真實行為者及真實活動。
	融入學校教育	<ul style="list-style-type: none"> ● 對應總綱或領綱核心素養：明確對應課程綱要與各領域課程核心素養，透過素養導向課程設計原則，將戶外學習活動轉化為可支持學科理解、跨領域能力發展與關鍵能力培養的學習任務，避免活動化與零散化。 ● 符應學校願景與發展特色：課程應符應學校願景與發展特色，教師應將學校願景轉化為學生具體可學習及檢視成效的戶外教育課程目標。可透過「資源盤點與策略轉化工具」盤點學校願景、學生特質及戶外教育資源，並進行運用方式評估。

<p>規劃實施</p>	<p>建構課程系統</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 一致性規劃：以整體課程系統觀規劃戶外教育，確保學習目標、教學活動與評量方式之間具備一致性與連貫性。可運用「課程地圖」與「逆向設計」原則，由預期的學習成果反推場域、任務與評量設計。 ● 整合並善用相關資源：課程設計與實施過程中，應主動整合社區資源、專家人力與跨領域教學資源，建立校內外協作網絡，擴展學生的學習場域與學習視野。 ● 風險與學習效益的平衡：學校需將戶外教育課程建構成一個系統，並在衡量風險與學習效益平衡下選擇適當的場域；同時運用「安全風險評估操作技術與管理實務策略」²，將不同場域(如山林、水域、自行車等)的風險管理融入學習活動設計之中，逐步發展學生的風險管理概念與技能。
	<p>創造經驗的聯結與轉化</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 聯結跨場域 / 領域經驗：將戶外學習經驗與課堂學習及學生生活經驗進行有意義的連結，並可結合專題式學習 (PBL) 架構，將戶外經驗轉化為具探究性的驅動問題、資料蒐集與分析任務、成果產出與行動方案設計，使學生不僅停留在體驗層次，而能進一步進行概念建構與社會實踐。 ● 具前 / 中 / 後之教學活動設計： <ul style="list-style-type: none"> ○ 課前 (準備階段)：情境建立、啟動自主學習，設定驅動問題與任務，建立預備知識。

		<ul style="list-style-type: none"> ○ 課中（實施階段）：實地探究、親身體驗，依現場觀察提出新問題或修正假設，創造學生自主探究的氛圍。 ○ 課後（延伸階段）：反思與歸納，規劃如何有效幫助學習者發表、討論與將所學轉化運用於其他情境。
	以學生為主體的教學	<ul style="list-style-type: none"> ● 交互運用指導與自主學習：教學設計應以學生學習歷程與個別差異為出發點，交互運用教師指導與學生自主學習策略，依學生發展階段與學習需求調整鷹架支持的強度與方式。 ● 營造自主探究氛圍：強化教師作為「學習設計者與引導者」，提供差異化鷹架支持，促進學生自主調控與同儕共學。 ● 提供學生適性的挑戰與任務：宜強化「學習任務設計的合適性與整合性」，提供學生適性的挑戰與任務，以對應不同學習者的認知、生理與心理發展階段。
成效評量	整全的學習成效	<ul style="list-style-type: none"> ● 學生投入並享受學習：在評估戶外教育學習成效時，應同時關注學生的學習動機、投入程度與心流經驗。 ● 具有風險管理意識與能力：學習成效宜同時關注學生是否具備基本的安全意識與風險管理能力。 ● 活用知識與跨域能力：評量內容應涵蓋學生將學科知識與跨領域能力應用於真實問題情境中的表現，並可結合社會情緒學習（SEL）內涵，如自我覺察、合作能力與責任決策，以及自主學習（SDL）重

		<p>點，如目標設定與反思能力，使評量同時反映認知與非認知層面的發展。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 建立正向關係：評量亦應著重學生是否能建立正向的人際關係與人與環境之間的連結。 ● 學生展現批判、創造及問題解決等高層次思考能力：如欲協助學生發展批判、創造及問題解決等高層次思考能力，課程需將複雜知識轉化成學生可逐步探究的核心問題，透過探究策略的練習，達成概念形塑與深化。
	<p>運用多元評量</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 運用真實與實作評量：評量設計應以真實情境與實作表現為核心，例如：學習歷程檔案、行動成果發表，使學生的學習歷程與成效能被具體記錄、呈現與回饋。 ● 交互運用多方評量：應交互運用教師評量、學生自評與同儕互評，促進學生對自身學習歷程的覺察與反思。 ● 兼顧形成性與總結性評量：課程應兼顧形成性與總結性評量，強化運用真實與實作評量，評量項度應涵蓋認知與非認知層面，並確保評量任務與學習目標的對齊。

資料來源：作者自行整理製表

四、戶外教育與新興議題整合學習的展望

十二年國民教育課程綱要強調培養學生成為終身學習者，注重「自主行動、溝通互動、社會參與」三項核心素養，並以「啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任」為總體課程目標。專題式學習 (Project-Based Learning, PBL)、社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 與自主學習 (Self-Directed Learning, SDL) 皆以學生為中心，強調行動、反思、溝通與協作；PBL以真實專題驅動學習，培養系統思考、協作過程與公民參與；SEL著重情緒覺察與人際互動技能，強化自我管理、同理心與群體合作；SDL則賦予學生學習主導權，增進自主性與學習策略能力，正符合新課綱將學習主導權交還給學生的精神。而戶外教育則支持「真實生活情境」與多元學習任務，與 PBL、SEL、SDL 三種學習模式具有高度關聯與互補性，以下試圖說明戶外教育如何整合三者重要能力的發展：

(一) 提供真實情境與挑戰任務

戶外環境的難以預測性 (如地形、天氣、物種多樣性等) 為PBL專題提供真實且複雜的背景。例如：帶領學生進行戶外生物調查時，同時整合生態、化學、地理和數學知識，自然而然形成跨領域的學習機會；在此過程中，學生必須練習分析現況、擇定調查策略，發展問題解決策略與批判思考能力。充滿新鮮感的場域讓學習動機提升，真實世界的感官刺激與有意義的挑戰任務，使學生從「學習他人認為重要的事物」轉為「為解決自己的所需而學習」。

(二) 促進合作學習與人際互動

多數戶外活動以小組形式進行，經常有機會練習團隊合作的過程。在戶外探索任務 (如搭設帳篷、調查活動) 中，學生必須分工協作、有效溝通與互相支援。這種非正式場合下的社會互動，學生得以透過共同活動練習表達、溝通、協調、解決衝突.....等人際技巧；例如：進行登山挑戰課程時，學

生需相互關照安全，輪流操作器材並給予對方適度協助，藉此促進團隊默契與互信。

(三) 培養自主性與內在動機

戶外教育強調學生自主探索，符合自我決定理論中「自主性 (autonomy)、關係 / 歸屬感 (relatedness)、能力 / 勝任感 (competence)」三大心理需求論 (Ryan & Deci, 2000，引自楊育儀、陳秀芬，2018)。在相對無法預測的戶外環境裡，學生需要主動採取行動、觀察與提問，對自己的學習負責，逐漸形成高度的主動性與責任感；每當學生親自克服挑戰 (如：成功辨識生物、完成定向越野任務)，都能獲得成就感與自信，這些正向體驗強化他們日後持續自主學習的意願。此外，自然情境本身也具有情緒緩解與注意力恢復的效果，幫助學生保持平靜與積極的學習態度，能更深度的持續參與探究活動。

(四) 社會情緒學習 (SEL) 能力的刻意練習

戶外教育可以結合SEL的五大能力發展，當面對體能與心理挑戰時，學生有機會深度覺察自己身心狀態並學習情緒管理，在團隊合作中觀察並理解他人情緒、培養同理心，在共同完成任務時練習有效溝通與衝突處理，並在風險判斷中學會負責任的決策。例如：在溪流生物研究時，觀察同伴間的動作並互相確保安全，分工調查時須相互溝通 (人際技巧)，以及根據水流與地形選擇採樣區域 (當責決定)，每個環節都是實際的 SEL 練習。這些戶外教育情境為 SEL 能力提供具體的練習場域，有助於學生將情緒管理與人際技巧轉化為日常生活中的內在素養。

(五) 有效整合戶外教育的前 / 中 / 後教學流程

戶外教育的課前、課中、課後三階段可以適度與 PBL、SEL、SDL 教學策略及能力發展核心整合實施。課前以多元媒介或活動引導，建立情境並提出驅動問題，激發學生興趣與好奇心，同時明確分配戶外活動小組任務與學習角色；此階段可讓學生自行設定學習目標與調查方向，練習自我管理與角色覺察。課中實地探究，學生依據前置規劃進行操作活動、記錄並隨時修正假設；這此過程實際經驗問題解決歷程、練習自主提出問題並選擇有效的策略，面對困難與挑戰時則學習情緒調節與負責任的決策。課後透過整理數據、撰寫報告或製作成果，以圖表和推論深化對知識的理解；同時安排反思回顧個人與團隊貢獻、情緒調適過程與合作經驗，進行自我效能評估並規劃後續專題研究方向。這樣的流程結合了體驗學習與反思元素，更有系統的促進知識內化與提升行動能力，並培養「學習如何學習」的關鍵核心素養。

五、結語

戶外教育是以真實情境為基礎的深度學習途徑，當前學校推動戶外教育所面臨的挑戰，反映出戶外教育若要成為素養導向教學的關鍵策略，必須回到課程本質，從理念價值、規劃實施到成效評量三個層面進行全面梳理與優化。透過「優質學校戶外教育課程的層級架構」，可協助學校在前期建立明確願景與課程觀點，於執行階段強化風險與效益並重的場域選擇、有效運用前 / 中 / 後的系統化教學設計，並在課程效果端落實多元與素養導向的成效檢核。

展望未來，戶外教育與 PBL、SEL、SDL 間存在緊密的協同作用與高度契合性，真實情境激發專題探究動機、強化自主與合作的行動能力；其不可預測性更促進自我管理、人際互動與負責任決策，是社會情緒學習能力最自然的練習場域；而開放環境的自我探索、反思與挑戰過程，使自主學習所強調的自主性、策略調整與自我效能得以被具體建構。透過前述的整合思考與教學實踐，得以培養

關心社會與環境的公民責任感，使學習者成為具備問題解決能力且關懷社會的完整個體。

參考文獻

汪俊良 (2024) 。從優質學校戶外教育課程的層級架構看縣市教師專業發展之規劃。教育部「2024戶外教育年會」研討會論文集。

黃茂在、蕭人瑄主編 (2023) 。走向優質與多元-戶外教育課程實踐指南。國家教育研究院。

楊育儀、陳秀芬 (2018) 。從自我決定理論探究社經弱勢大學生之生涯決定。當代教育研究季刊，第26 (3) ，1-33。

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). p. 38. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD. Retrieved from <https://share.google/VBIIQbgahDn58DjyW>

1 本架構引自「走向優質與多元-戶外教育課程實踐指南」(黃茂在、蕭人瑄等，2023)

2 有關「安全風險評估操作技術與管理實務策略」相關資料可參閱「教育部國民及學前教育署109年度戶外風險管理專業師資培訓計畫野外實務操作手冊」(網路連結 <https://pse.is/8m9d5w>)

帶學生走出教室的戶外教育實踐經驗與挑戰

陳逸年 / 國家教育研究院課程及教學研究中心商借教師

摘要

本文內容綜整八所參與高中優質化計畫前導學校實施戶外教育的實務經驗，探討學校中如何以戶外教育作為落實108課綱素養導向教學的關鍵場域，在形態上如何由傳統的「校外教學」轉型為具備學習與評量的「課程教學」型態。研究歸納出三種課程模組，分別是帶狀式、融入式及活動式，供學校依現況運用參考，其中也指出戶外教育若要順利實施，須有行政後盾、教師社群、資源整合及家長支持等四大推動關鍵協助。在實施過程尚須面對課程複雜須安排、經費繁瑣須核銷、安全管理具風險等實務操作的挑戰，因此如欲實施戶外教育學校，可視學校現況採循序漸進的發展路徑，由單次活動漸漸邁向校本特色課程，逐步建構出完善的支持系統，邁向具深度內涵的課程型態，培養學生具備跨界整合與面對未來的能力。

關鍵詞：戶外教育、108課綱、素養導向、課程轉型、風險管理

前言

從戶外「參觀」，到戶外「學習」的教育轉型

在《國民教育法》(2023)第37條中新增「為豐富學生經驗及強化與真實情境連結，學校應推動走出課室，提供學生探究、實作與體驗課程」定調學生學習須增加戶外學習的內涵，經教育部國教署高中優質化計畫的推動下，學校已在戶外教育逐步推動，將戶外作為新課綱素養導向教學的關鍵場域。本文綜整八所高中優質化計畫前導學校(中港高中、前鎮高中、南山高中、屏東女中、景美女中、新社高中、潮州高中、麗山高中)的戶外教育實施經驗，探討高中戶外教育如何從傳統的「校外教學」型態，轉型成具備學生學習與評量的「課程教學」型態。這些型態的轉移不僅是教學場域的移動，更是回歸以學生學習為本的教育轉變，正如黃武雄(2003)於《學校在窗外》所言，教育應當作為學生連結教室知識與真實世界應用的橋樑，更能打開學生的經驗世界並發展出抽象能力。

一、重新定義戶外教育的定位與光譜

(一) 教育理念的轉變

傳統學校的校外教學多傾向參觀場域或休閒遊憩，而現在學校的戶外教育強調如何「課程化」設計。透過八所前導學校的實踐，我們看見學校清晰的轉型足跡，例如：

1. 臺中市立中港高中以「梧愛吾棲，港中遊」計畫連結臺中海洋文化發展課程。
2. 臺北市立景美女中的「黃衫客撒野趣」多元選修課程，建構從攀樹到百岳攀登的冒險體系。

3. 南山高中則提出「移動」哲學連接多門課程，引導學生在空間與心智上跳脫舒適圈。

(二) 理論與實務的對話

依據國際戶外教育常見的「三向度F.A.I.課程架構」，各校的實踐過程皆緊扣著為什麼學 (For)、學什麼 (About)、怎麼學/哪裡學 (In) 三大面向：

1. **為什麼學 (For)**：目的在培養學生全人素養，學習野外技能及重建人與環境的連結。
2. **學什麼 (About)**：學習內容包涵學習自然法則、連合學科知識 (地理、生物.....)，帶入生活技能 (求生、團隊合作.....)、融入環境議題 (SDGs) 與自我探索。
3. **怎麼學 / 哪裡學 (In)**：學校能善用在地資源 (如潮州高中的大武山、中港高中的臨海優勢)，課程內容採取冒險探索、主題走讀或深度體驗等不同型態與學習任務。

圖1

戶外教育理論與實踐面向



本圖係作者使用NotebookLM生成示意圖，僅供說明用途。

二、百花齊放的戶外教育課程型態

觀察高中優質化前導學校的戶外教育運作方式，可歸納出三種不同類型的課程模組，如果學校想實施戶外教育，可依據學校現有條件進行搭配運用：

表1

戶外教育課程型態表

課程型態	特色與優勢	代表案例
帶狀課程	系統性最強，利用多元選修或校訂必修，進行 18 週連貫教學，深度足，但師資門檻與備課成本最高。	景美女中(校園觀察、郊山、百岳); 新社高中(校訂必修探索體驗)。
融入式課程	推動門檻較低，結合部定必修或探究實作，教師可運用學科專業帶入戶外元素，但需避免淪為「戶外講課」。	麗山高中(專題研究結合實地考察); 屏東女中(地理探究結合街景踏查)。
活動型課程	活動條件最為彈性，可透過社團，運用假日時間，做為推動的—發起點。重點在如何將「活動課程化」，需有更多活動前的規畫。	前鎮高中、潮州高中(淨灘、自行車、露營等主題活動)。

本表係作者自行整理製表 (教育部國民及學前教育署普通高中優質化計畫，2022)

三、成功推動戶外教育的六大關鍵

戶外教育的成功絕非單獨依靠教師熱情作為支撐，須有多方的系統協力才能展現成果：

- (一) **強力的行政作為後盾**：需建立校內跨處室協調機制，將戶外課程規劃納入行政行事曆中，並有適當程序如行政會報（或課發會）完備程序決議，規劃內容須包含完善的行動安全規範。
- (二) **共備課程的專業教師社群**：戶外教育屬於跨領域教學，故需透過跨科共備（如生物結合國文、美術）與取得專業證照（Wilderness First Aid、攀樹師等）課程作為支持，讓教師角色從戶外活動「帶隊者」轉變為戶外場域「課程設計者」與歷程觀察「反思引導者」。
- (三) **可視化的多元學習評量**：戶外課程可透過多元表現任務（非紙筆測驗），如實察報告、紀錄片、學習歷程檔案等，讓學生的學習成效可視化。
- (四) **讓家長成為可信任的夥伴**：透過家長說明會、家長留守人制度及活動過程的透明化（以即時資訊分享），將家長對戶外教育的安全擔憂轉化為資源協助與活動參與的支持者。
- (五) **更聰明的資源盤點與整合**：盤點校內各項計畫經費（高中優質化、均質化等），進行戶外教育的經常門與資本門的統籌分配，提高資源有效率的運用。
- (六) **外部專家的專業挹注**：引進大專院校、社區相關達人、專業協會等外部專家的諮詢與協作，以利文化與經驗傳承，並補足學校在戶外教育所需的特殊技能與裝備上的不足。

四、戶外教育面臨挑戰與困境的因應之道

學校儘管戶外教育實施成效斐然，讓教師、學生、家長受益匪淺，但第一線執行教師仍面臨四大挑戰須予以克服：

- (一) **複雜的課務安排**：週間課程調代課不容易，可善用彈性時間或高中多元選修課程進行戶外的準備課程，高光時刻可利用假日或寒暑假進行。
- (二) **繁瑣的經費核銷程序**：戶外教育須額外的經費支持，故需有承辦單位提前與主計單位溝通經費項目，與總務溝通特殊項目的採購規範。
- (三) **安全的風險評估與管理**：安全是戶外課程的重中之重，可透過事前場勘、風險矩陣分析評估、制訂完善的安全計畫、活動過程維持高師生比（約1:10）及完善戶外保險來降低風險。
- (四) **沉重的教師負擔**：願意走出校外的教師常承擔沉重的負擔，建議學校如想推動戶外教育可建立適度的行政減課、團隊分工及戶外教育的標準作業流程（SOP）來支持有意願投入戶外教育的教師。

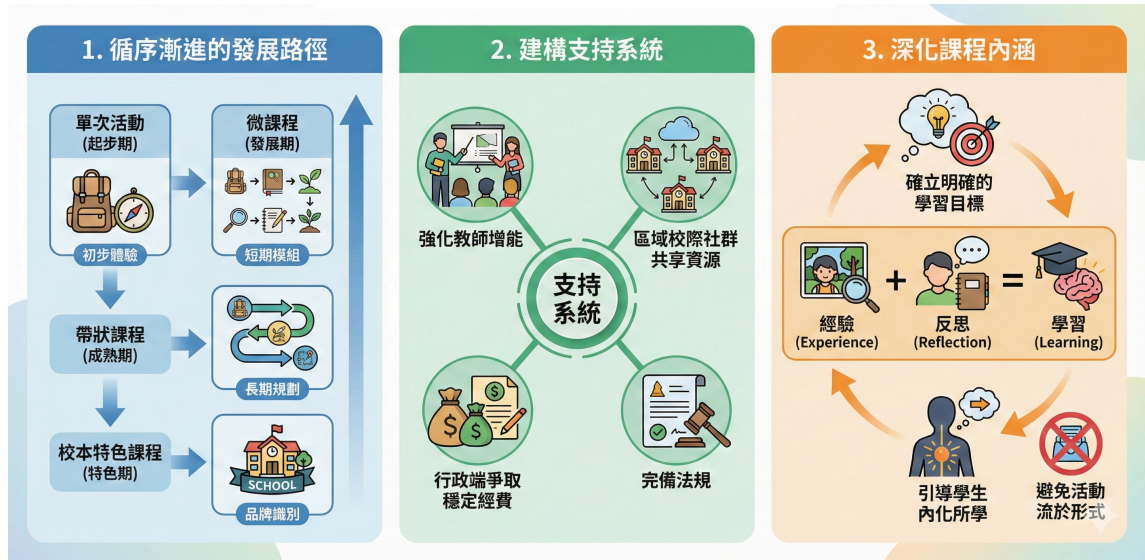
五、給學校想實施戶外教育的實踐建議

對於有意投入或深化現有戶外教育的學校，本文提出以下幾點建議：

- (一) **循序漸進的發展路徑**：從「單次活動（起步期）」邁向「微課程（發展期）」，進而建立「帶狀課程（成熟期）」，最終形成具備學校品牌識別度的「校本特色課程（特色期）」。
- (二) **建構教師的支持系統**：持續強化教師專業增能，建立校際間的社群共享資源；行政端則需持續爭取穩定活動經費，並完備戶外活動相關的機制與程序。
- (三) **深化課程的學習內涵**：避免活動流於形式讓學生走馬看花，應有明確的學習目標，並善用經歷轉化為「經驗+反思=學習」的學習公式，更能引導學生內化所學。

圖2

給學校戶外教育的實施建議



本圖係作者使用NotebookLM生成示意圖，僅供說明用途。

結語

教育部 (2019) 戶外教育宣言2.0曾說：「好奇是孩子的天性，探索是生命的本能。」，從八所高中優質化前導學校的實施經驗證明，當教育場域延伸至山林、海洋與城市的各個角落時，學生所獲得的不僅是戶外知識，更是如何面對未來世界的韌性與跨界整合的能力。期待更多學校能依據自身資源與文化脈絡，穩健推動屬於學校自己的戶外教育，讓學生能在真實世界中豐富學習，成為具備科學力、實踐力、築夢力與公民力的終身學習者。

參考文獻

國民教育法 (2023年6月21日) 。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070001>

教育部 (2019年10月23日) 。讓學習走入真實世界！戶外教育 扎根課綱2016-2019戶外教育分享會。 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=6629A0BE165B351A

教育部國民及學前教育署普通高中優質化計畫 (2022) 。戶外教育議題計畫推動手冊。教育部。

黃武雄 (2003) 。學校在窗外。左岸文化。

Beames, S., Atencio, M., & Ross, H. (2009). Taking excellence outdoors. *Scottish Educational Review*, 41(2), 32–45.

108課綱實踐：大湖農工的戶外教育之旅

張哲維 / 國立大湖高級農工職業學校公民與社會科教師兼導師

摘要

108課綱強調培養以人為本的終身學習者，這其中包含三大核心素養面向「自主行動、互動溝通、社會參與」。戶外教育是走出課室外的一種學習方式，也是體現108課綱精神的最佳教學實踐方式。大湖農工作為戶外教育的推動基地，自2021年起即成立戀戀大湖學教師社群，致力推動戶外教育系列課程。透過自編教材、戶外走讀、科技融入等多重策略，進而推動社區結合、跨校合作、國際交流。本文透過大湖農工的實踐案例，剖析教育創新的實施與經驗，期望為戶外教育提供具體啟發。

關鍵詞： 走讀、歷史、大湖

一、前言：戶外教育的實踐與策略

「戶外教育」是走出課室外的一種學習方式，包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域之自然探索、社會踏查、文化交流等體驗學習（教育部國民及學前教育署，2019）。有鑒於戶外教育的重要性，教育部（2024）發布中華民國戶外教育宣言3.0，當中提到早在2014年，教育部即已提出「讓學習走出課室，讓孩子夢想起飛」的政策宣示；此外更指出戶外教育正是落實108課綱「自主行動、互動溝通、社會參與」三大核心素養的最佳教學實踐途徑。

依據現行《國民教育法》（2023）第37條規定：「為豐富學生經驗及強化與真實情境連結，學校應推動走出課室，提供學生探究、實作與體驗課程」。此外，在《國民中小學辦理戶外教育實施原則》（2023）第2條也提及：「戶外教育，應融入領域課程或結合彈性學習課程，並納入課程計畫。」；第3條則說明：「戶外教育之活動，以走讀、實作、觀察、探索體驗或其他有益學生生活體驗之方式為之；教師並以多元方式，評量學習成效。」

綜合上述內容，戶外教育已經是我國教育政策的重要方向之一，在政策面與法律面均有所依據，各級學校均應實施讓學生走出課室的戶外教育課程，並且可以用走讀、實作、觀察、探索體驗或其他有益學生生活體驗之方式為之，戶外教育已經是我國大力推動的重要政策，也有許多學校陸續在推動。本文將試著分享大湖農工戶外教育之實踐經驗，從一開始如何發想，到後來如何推動、以及推動的具體策略，希望能夠提供教育先進們參考。

二、大湖農工戶外教育之實踐經驗

筆者以大湖農工推動戶外教育的實際經驗，來分享如何開始戶外教育，並與在地力量結合，推動跨校與國際交流。

(一) 成立戀戀大湖學教師社群

在老師們的自主發起之下，大湖農工於2021年成立戀戀大湖學教師社群，並逐步擴大成員。成員涵蓋的科別包括社會科、室內空間設計科、園藝科、國文科、美術科、生涯規劃科，參與運作的人數每年略有變動，大致上維持在五到十人之間。社群教師每學期均開會討論戀戀大湖學戶外教育的實施策略，並不定期結合校內各項計畫（優質化計畫、完全免試入學資源挹注計畫、轉型正義教育計畫）資源辦理教師研習，社群教師更積極參與各項校外研習，增進自身知識與能力。因為結合了團隊的力量，我們不再是單打獨鬥，未來如果能夠再更擴大社群教師的人數以及專長領域，則可以有更大的發展。

(二) 跨校合作與經驗分享

大湖農工的教師社群站穩腳步之後，更進一步推動跨校的交流及合作，與鄰近國中小（南湖國中、大湖國中、大湖國小）取得聯繫，辦理公開觀課、分享授課經驗，甚至主動引入資源（企業贊助）、或接受邀請（夏日樂學營計畫）協助國中小師生辦理戀戀大湖學戶外教育活動。由於我們走出了自己的學校，和其他學校一起交流，吸收更多的經驗，可說是一起共好。未來如果能夠再向上與大學端連結，將更為完整。

(三) 在地合作與耆老請益

為辦理戀戀大湖學戶外教育的活動，社群教師透過大湖農工校友人脈與在地社團（大湖鄉觀光休閒產業發展協會）保持聯繫，在多項戶外教育課程進行合作。例如，共同推動竹子手作課程、邀請社區職人進行經驗傳承、藝術家入校帶領文創品手作。另外，為了對於地方文史有更深度的掌握，社群教師也不恥下問，積極向耆老們請益。在這項實施經驗上，我們超越了既有的教育框架，有效

結合社區資源，為學生開啟更廣的視野。未來如果能夠和更多在地社團連結，將能開發出更多創新的課程。

(四) 研發校本自編教材

為能夠進行戀戀大湖學的相關授課，團隊教師用心閱讀資料、收集文獻、請益耆老，一起完成了戀戀大湖學歷史課程自編教材，並持續更新教材，目前已進行第四度改版。這套教材以學校為本位，先介紹學校本身的發展，接著再以學校為中心，往外探索周遭社區與大湖鄉的發展。我們超越了既有的教科書，以本校的需求出發，研發了適合本校的教材。未來如果能夠再更擴大教材的跨領域面向，則可以有更大的發展。

(五) 國際合作與文化交流

大湖鄉有著獨特的歷史脈絡，並留下許多日據時期的遺跡，因此團隊教師配合國際教育計畫，在大湖農工姐妹校日本青森縣名久井高校2024年蒞臨參訪時，團隊教師也協助進行戀戀大湖學戶外教育，並讓兩校學生一起參與，促進文化交流。之所以能夠結合國際交流，是因為我們結合了在地特有的日本歷史，未來如果能夠擴大向更多國家交流，則可以開啟更廣闊的視野。

三、戶外教育的推動與策略

在戶外教育的推動與策略上，大湖農工也有許多經驗，包含科技融入、課程設計、學習歷程等面向，分享如下：

(一) 課程設計與實踐案例

大湖農工將戶外教育的核心概念融入課程，透過戀戀大湖學室內自編教材授課以及戶外教育，讓學生從課堂走出學校深入社區，深度認識學校所在的周遭社區，讓學習跳出書本的框架，也更有溫度。由於因為自編教材完全配合在地特

色，能夠吸引學生興趣。此外，未來如果能夠融入更多跨領域面向的內容，則能更上一層樓。

（二） 數位科技與應用

大湖農工在戶外教育的實踐過程中，適度融入數位科技，作為輔助教學應用。例如，團隊教師自行製作360度環景數位導覽教材ThingLink，在出發前、返校後、以及天候不佳時可作為輔助導覽之用。又例如，在戶外走讀的過程中，輔助line對話機器人作為數位學習單，自動提問與回應同學們的答案。在打破傳統單向講述式的授課方式之下，讓學生能夠以科技工具進行體驗與操作。此外，未來如果能夠有更多經費以及人力挹注，把360度環景數位導覽教材做得更深入、更完整，那絕對是很棒的教材。

（三） 學生學習歷程檔案

為配合戀戀大湖學戶外教育課程，校方每年編列經費舉辦「戀戀大湖學文創設計競賽」，引導學生將戶外教育過程中的所見所聞，以手繪圖畫、攝影、微電影等多元形式進行創作，並進行評比，針對優秀作品頒發獎勵。最後，也鼓勵同學將參賽作品製作學習歷程檔案。此外，未來若有更多經費以及人力挹注，將競賽的範圍擴大到學習區的國中小甚至社會人士，那作品的精彩程度就更值得期待。

四、未來展望：深化教育創新

從教育政策、法規面，再看到大湖農工實施戶外教育的經驗，我們可以確知，戶外教育是一項重要的教育創新，而且應該繼續推動下去。在實施上，建議各級學校可以成立跨領域教師社群為第一步，並逐步透過教師共備建立教材，進而深化與在地資源的結合，然後推動到跨校甚至跨國的交流與合作。在實踐的過

程中，可以適度應用數位科技教學，提升學生的學習動機，並鼓勵學生進行學習歷程檔案製作，以利「豐富學生經驗及強化與真實情境連結」。

參考文獻

國民中小學辦理戶外教育實施原則（2023年10月4日）。

<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002235>

國民教育法（2023年6月21日）。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070001>

教育部（2024年11月18日）。教育部發布《戶外教育宣言3.0》宣示全民共創健康、平權、共好的戶外教育！https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=BCC044DA1165AFE3

教育部國民及學前教育署（2019）。戶外教育實施參考手冊-行政指引篇。

<https://tmec.ntou.edu.tw/var/file/16/1016/img/877/326289968.pdf>

從在地到無界：華南實驗國小的戶外教育實踐路徑

陳啟政 / 雲林縣古坑鄉華南實驗國民小學校長
賴雅芬 / 雲林縣古坑鄉華南實驗國民小學主任

摘要

華南實驗國小身處淺山偏鄉，曾面臨裁併危機，卻以此為契機打破學校圍牆，實踐「最小校園，最大教室」的教育理念。本文分享本校如何運用「發現、提問、分析、跨域、行動、反思」，引導學生經歷「把地方當教材」、「把地方當關係」到「為地方採取行動」的三段思維轉折。

透過四季課程——秋季山野淬鍊、冬季走讀踏查、春季服務旅行與夏季公民參與，我們帶領孩子從山林守護、產業踏查走向跨縣市服務學習與公民倡議。在行政團隊轉化為「課程鷹架」的支持下，戶外教育不再只是走馬看花，而是成為連結世代與地方的溫柔路徑，讓孩子在回應社區需求的過程中，發展出帶得走的真實能力與生命溫度。

關鍵詞：戶外教育、DNA+ 模組、地方感 (Sense of Place)、公民行動、行政支持系統

前言：當圍牆消失，限制就成了轉機

對於許多偏鄉或小規模學校而言，「地理位置」與「資源匱乏」常被視為發展的限制。華南實驗國小位於雲林古坑淺山，我們也曾面臨同樣的困境，甚至遭遇裁併校危機。然而，當我們試著打破學校的圍牆，重新定義學習場域時，我們發現：「**最小的校園，其實擁有最大的教室。**」。如何透過「戶外教育」，將在地劣勢轉化為課程優勢？我們深信，只要改變看待「地方」的視角，每一所學校都能找到屬於自己的無界教室。

從「把地方當教材」到「為地方採取行動」

推動戶外教育的過程中，我們的思維經歷了三個階段的轉折，這也是我們建議學校團隊可以嘗試的思考路徑：在華南實驗國小推動戶外教育的歷程中，起初，我們先嘗試「**第一階段：把地方當教材**」，這是最容易入門的起點。我們單純地盤點古坑的咖啡、柑橘與淺山生態，將它們轉化為課程內容，目標是讓孩子「認識」家鄉。

然而，我們漸漸發現光是認識還不夠，於是邁入「**第二階段：把地方當關係**」。重點從知識轉向了「連結」。我們引導學生去訪談職人、走入農園、參與祭典，讓孩子與這片土地上的人、事、物產生真實的情感聯繫與認同。

當情感連結深厚後，「**第三階段：為地方採取行動**」便自然發生，這也是教育最珍貴的價值。當孩子有了情感，就會願意為地方解決問題。我們的課程最終都指向「回應」，讓教育成為社區創生的處方。

教學實作：DNA+ 模組與四季任務的轉化

為了讓戶外教育不流於走馬看花，我們發展了一套**DNA+ 模組**（Discover發現、Natural curiosity提問、Analyze分析、Domain across跨域、Navigate行

動、Acquire反思)，這不只是一個名詞，而是協助老師設計課程的鷹架。以四年級的四季課程為例，說明如何運用這套模組，帶領學生在戶外教育中從「教材」走向「行動」：

秋季：山林倡議家—從登山客變成守護者

許多學校都有登山課程，但如何深化？以「山林倡議家」為例，來說明將「山」轉化為環境教育場域。

課程從把地方當教材 (Discover & Analyze) 開始，帶領孩子走入華南的淺山與合歡山，不只看風景，而是引導學生比較不同海拔的生態金字塔，並觀察遊客留下的痕跡。透過這些觀察，我們進一步把地方當關係 (Domain across)，藉由「無痕山林 (LNT)」的探究與文本閱讀，讓孩子意識到自己不是山林的過客，而是生態系的一份子，進而對高山垃圾與廚餘問題產生責任感。

最後，孩子們決定為地方採取行動 (Navigate)。課程沒有停在山頂，而是回到學校。學生自主設計簡報、標語和有獎徵答，不只對校內宣導，更把握校外人士參訪的機會進行倡議。孩子從單純的登山者，轉變為環境正義的倡議者，回到學校與家中還努力實踐無痕校園、無痕家園。

冬季：土地裡的餐桌—用料理溫暖社區關係

食農教育如何不只是種菜、煮菜？以「土地裡的餐桌」為例，來說明將在地食材轉化為連結社區的媒介。這段旅程始於把地方當教材 (Discover)，我們帶領學生走出校園，實地參訪華南黎檬園區、順成油廠與土庫驛巧克力，認識家鄉物產從產地到餐桌的歷程。

接著，我們試著把地方當關係 (Analyze & Domain across)，透過訪談，孩子看見了職人堅持傳統冷壓製油的辛勞。除了認識全雲林各鄉鎮的物產之外，

更重要的是，課程進一步與社區媽媽的人生七味餐結合，一起討論如何將雲林在地物產入菜，開立歲末感恩餐會的菜單。

課程的高潮，是孩子們決定**為地方採取行動 (Navigate)**，參加社區「歲末感恩餐會」，他們換上圍裙擔任小「水腳 (幫廚)」，孩子親手端上自己煎的薑香麻油蛋，給社區阿公、阿嬤吃，並用閩南語送上歲末祝福。現場阿公一聽，馬上說出：「講台語咧！按怎會遮爾讚！」([註1](#)) 那份跨世代的溫暖流動，才是這堂課真正的產出。

春季：自主服務旅行—跨出舒適圈的服務學習

旅行可以不只是玩樂嗎？以「自主服務旅行」為例，來說明將服務學習融入跨縣市的自主旅行中。

這一季，學生首先必須**把地方當教材 (Analyze)**，挑戰跨縣市前往新竹新城社區，出發前他們像背包客一樣，利用地圖及視訊討論規劃交通轉乘、三天兩夜的行程與食宿預算，這是真實生活能力的訓練。

抵達當地後，我們**把地方當關係 (Domain across)**，強調「青銀共學」，孩子與當地的長輩一起玩拉密桌遊、清除外來物種小花蔓澤蘭、一起學習太鼓。在互動中，孩子不再只是遊客，而是陪伴者。

這場旅行的核心，是**為地方採取行動 (Navigate)**，透過勞動與陪伴，孩子具體回應了高齡社會中長者的心理需求。這種「互惠」的學習經驗，讓孩子發現自己雖然年紀小，卻有能力給予愛。

夏季：小小公民記者—公民記者的在地發聲

數位工具如何結合戶外教育？以「小小公民記者」為例，來說明將社區產業作為數位敘事的主題。

首先，我們把地方當教材 (Discover)，引導學生深入社區，將文心蘭、愛玉等在地產業視為研讀的對象。為了能深刻記錄這些「活文本」，我們親自走訪社區農園，並採訪職人，再讓孩子透過鏡頭，重新「閱讀」與「捕捉」家鄉的珍貴細節。

在這個過程中，數位工具協助我們把地方當關係 (Analyze)，透過鏡頭的凝視與平板的紀錄，學生必須專注聆聽受訪者的每一句話。在剪輯時，孩子們反覆聽見農夫面對氣候變遷的嘆息，以及職人對品質的堅持，這些故事，讓產業不再只是商品，而是社區長輩有溫度的生命歷程，深化了孩子與地方的情感連結。

最終，學生為地方採取行動 (Navigate)，他們運用平板與剪輯軟體，將這份感動轉化為90秒的倡議短影音，不只在校內發表，還在社群媒體曝光。平常課堂上最好動的孩子，竟然以特殊的視角拍出點閱率超過8萬的影片，至今已經有86次以上的分享，並因此增加社區帳號的追蹤人數。這不僅提升孩子的成就感，並讓大家看到他的潛能。這不僅是技能展現，更是讓孩子意識到：手中的科技工具，可以用來為家鄉發聲，發揮公民影響力。

沒想到六月底影片剪輯完畢，七月份就遇到丹娜斯颱風重創華南，上千棵文心蘭和數百棵愛玉全倒，長輩們說：「好佳在，頂個月囡仔有共伊翕起來，這馬全部攏愛對頭來啊！」(註2)這場震撼教育，讓孩子們深刻體悟到「影像紀錄」是為土地保留記憶的重要使命。

行政支持：做老師最強的后盾

許多學校在推動戶外教育時，常因安全與行政繁瑣而卻步，華南的經驗是：「不要讓老師單打獨鬥。」我們配合上述四季課程，建立了一套動態的支持系統：

一、組織專責化：成為課程的隱形鷹架

在冬季「土地裡的餐桌」課程中，為了成就學生的「歲末感恩餐會」，行政團隊退居幕後承擔所有後勤。當天孩子的交通接送、天候不佳時，是行政人員與社區志工準備帳篷與孩子們合力搭建雨棚，一起緊急應變確保場地安全。

二、風險管理標準化：從高山到社區的守護

針對秋季「山林倡議家」的高山場域，行政端制定了標準化的山野活動SOP。從行前的路徑踏查、高山症預防機制，到活動中的通訊與留守人員編制，行政先排除了物理風險。當安全有了標準，老師便能安心地在高山上，引導學生進行LNT的深度對話。

三、資源整合平臺化：預備好下一堂課的教室

在夏季「小小公民記者」課程前，行政端主動盤點社區資源，先行拜訪文心蘭與愛玉職人，建立「社區業師資料庫」。這意味著老師不需要單打獨鬥去陌生開發，學校已經幫師生鋪好了「關係」，讓孩子能順利進入場域進行採訪與倡議。

結語：溫柔的橋樑，連結世代與地方

在新竹新城的午後，一場「拉密」桌遊悄悄展開。

起初，孩子們怯生生地與長輩對坐，最動人的一幕，是那位平常害羞的小華，竟然是第一位開口跟阿公問好、邀請並開始聊天的孩子。看到她與阿公、阿嬤開心聊天的那一幕，其他孩子的勇氣就被鼓舞起來，整個場地開始熱絡，聊天、玩桌遊、為長輩搥背等溫馨畫面及笑聲，充滿在新城山谷中，桌遊成了代間最溫柔的橋樑。

這正是華南實驗國小戶外教育最美的風景，我們看見的不只是課程的成功，而是生命的迴響，這證明了，當教育開始真誠地回應地方，地方也會以最溫暖的方式回應教育。我們期盼這份「善的循環」，能鼓勵更多教育夥伴，在自己的土地上，種下屬於你們的戶外教育種子，讓這場溫柔的變革，在臺灣的各個角落開花結果。

表

華南實驗國小推動戶外教育課程

		
<p>冬季</p> <p>孩子參與社區歲末感恩餐會，親自下廚用薑香麻油蛋溫暖長輩的身心。</p>	<p>春季</p> <p>孩子在旅行中服務，把愛傳出去。</p>	<p>夏季</p> <p>孩子用數位工具為家鄉物產發聲，發揮社會影響力。</p>

[註1](#)：此為台語發音，意即「講台語耶！怎麼這麼棒！」

[註2](#)：此為台語發音，意即「還好，上個月孩子有把它拍起來，這些全部都要重來了。」

從場域到課程：戶外教育常態化的國際趨勢與臺灣 下一步

黃茂在 / 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

摘要

本文以「場域」與「課程」為分析主軸，整理近年國際戶外教育的重要發展趨勢。相關經驗顯示，戶外學習場域逐漸回歸校園鄰近地區，課程內涵則從知識導向，擴展至兼顧學習效益與健康福祉，並強調與地方建立關係及課程治理的重要性。據此，本文提出臺灣推動戶外教育常態化的三項工作重點，以可及性為核心規劃課程地圖、建構跨域合作的學習生態系，以及以優質化原則確保課程品質。

關鍵詞：戶外教育、常態化、場域、課程治理、地方回應

壹、前言

過去十年走訪校園現場，最明顯的改變是：戶外教育不再只是「把孩子帶出去走走」，而是開始被視為「課程概念」。換言之，戶外教育是可以被設計與可以累積的學習歷程。許多學校不缺景點，真正的挑戰在於：如何把這些自然與人文資源轉化成日常課程？如何讓它進得了課表、得到行政支持，同時兼顧安全和公平？這個轉變的背後，除了政策推動的影響外，更重要的是，教師們看見戶外學習對於學生生命經驗的影響。而國際研究也證實，規律且課程化的戶外學習不僅促進身體活動，更能帶來社會關係、學習成效與健康面向的正向結果(Becker et al., 2017)。然而，當學校要「從一次性專案活動」轉成「常態化課程概念」，「制度化」成為一個關鍵前提。我們不可能永遠依賴專案經費或特定教師的熱情，而需要在場域運用與課程設計上建立更穩定的模式。

本文將從「場域」與「課程」兩個角度，整理國際戶外教育常態化的趨勢，並對照臺灣現況提出建議。前者關注學習在哪裡發生，後者則探討學習如何被組織。兩者相輔相成，共同決定戶外教育能否真正成為學校教育的日常。

貳、場域概念演變

一、場域選擇：從「越遠越吸引」回到「越近越能常態」

過去談到戶外教育，許多人第一個想到的是國家公園、生態農場或文化古蹟等「特色景點」。這些地方確實有豐富的教育資源，但也帶來高昂的交通成本、複雜的行政流程，以及較高的安全風險。當戶外教育還是一年一次的「特別活動」時，這些成本或許可以承擔；但當學校要追求常態化，遠方景點的模式就難以為繼。國際經驗顯示，常態化的關鍵在於「就近可用」。英國 Learning through Landscapes 組織長期倡議善用校園與社區空間，認為學習場域不必遠求，關鍵是教師能否看見周邊環境的教育潛力 (Waite et al., 2016)。北歐國家

的戶外教育更強調「定點深耕」，讓學生反覆造訪同一片森林或海岸，透過不同季節、不同任務的觀察，發展對地方的深刻理解 (Mygind et al., 2019) 。

校園綠地、社區步道、地方產業空間，反而比遠方景點更適合常態化。原因很實際：行政成本低，也更容易和學科內容、生活經驗連結起來。學校若能把校園後方的小溪納入課程，學生可以在不同年級、不同季節持續觀察水質、生物、人文活動，這種累積性的學習經驗，是單次參訪名勝無法取代的。例如：新竹光華國中運用校定課程時間，安排全校七年級學生，以學校木育主題探索與攀樹課程主題，提供連續七周的沈浸式學習。

二、場域角色：從「教學地點」走向「在地脈絡的學習平臺」

場域概念的第二個轉變，是從「活動空間」到「讀懂地方」。過去戶外教育常把場域當成「教室的延伸」，主要功能是提供不同的視覺刺激或體驗活動。但近年國際趨勢強調「地方回應取向」 (place-responsive approach)，認為場域不只是背景，而是承載著生態、歷史、文化與社會議題的立體文本 (Mannion et al., 2013) 。

這種轉變在課程設計上的意義是：學生不只是「去哪裡上課」，而是學習如何「讀懂那個地方」。例如：一座校園農場不只是種菜的地方，而是可以探討食物生產、生態循環、勞動價值的學習平臺；一條社區河川不只是觀察生物的場域，更可能牽涉水資源管理、都市開發與環境正義等議題。例如：雲林華南國小將校園後山的次生林規劃為「山林教室」，將社區的地景生態、產業與文化轉化為學生探索的主題，每週三固定進行主題式跨領戶外學習。

對臺灣而言，這意味著除了持續盤點戶外教育場域，更需要發展「場域課程化」的支持系統，協助教師理解不同場域的教育服務能量與潛力，提供課程設計

案例，透過跨部會支持系統，建立學校與場域夥伴的合作機制。唯有如此，場域才能從「可選的資源」轉為「可用的平臺」。

參、課程概念演變

一、從體能與品格擴展到學習與健康福祉

戶外冒險教育 (Outdoor Adventure Education) 的效益論述，過去多聚焦於體能鍛鍊與品格培養，例如：登山健行訓練耐力、團隊合作培養責任感等。這些效益固然重要，但近年研究顯示，若戶外學習能定期實施並融入課程，學生在學習表現、人際互動與身心健康都可以獲得提升 (Becker et al., 2017)。特別是在學科學習層面，戶外情境所提供的真實問題、多感官刺激與自主探索機會，有助於促進概念理解與提升學習動機。教師亦常觀察到，學生在戶外展現更投入、更願意提問，且更能看見彼此的學習優勢。此外，疫情後，戶外教育的心理健康效益更受到關注。研究指出，青少年參與戶外冒險課程後，其心理韌性與整體心理健康福祉，在前後檢測呈現顯著增長，且效果可維持至一個月後 (Allan et al., 2024)。因此，戶外教育的定位逐漸由「豐富的冒險挑戰活動」，轉向「支持學習與福祉的課程」。

對臺灣而言，上述趨勢所指向的關鍵，不在於增加外出次數，而在於以證據為基礎，將戶外學習穩定地納入課程與學校運作，一方面以真實情境與探究機會提升學習成效，另一方面讓戶外教育從活動型方案走向可持續的課程安排，以回應學生健康福祉的需求。

二、從「用環境」到「與地方建立關係並採取行動」

在永續發展與氣候變遷成為全球議題的脈絡下，戶外教育的課程內涵也隨之轉變。過去常見的模式是「利用環境來教學」，例如：到森林認識植物、到海邊觀察潮間帶生物。這種課程有其價值，但往往停留在知識層次，學生和環境的關

係較為疏離。近年國際趨勢強調「與地方建立關係」(developing relationships with places)，認為戶外教育應該幫助學生建立對地方的情感連結與責任感 (Sobel, 2004)。課程設計因此轉向更沈浸式的地方探究，學生不只是認識環境，更要理解地方面臨的挑戰，並思考自己可以採取什麼行動。這種轉向在課程設計上的具體表現，包括：讓學生參與社區環境調查、訪談地方耆老或工作者、記錄環境變遷、提出改善方案，甚至參與實際的環境行動。

對臺灣而言，這意味著戶外教育課程需要更多議題導向與行動導向的設計。除了認識環境，更要讓學生有機會「為環境做些什麼」，從而建立能動性 (agency)，亦即個體能主動判斷情境、採取行動並影響其所處環境的能力與公民素養。

三、讓戶外學習納入課表與撐得起品質

戶外教育常態化的最大挑戰，不在於缺乏理念或資源，而在於「如何讓戶外學習真正進入學校的課程運作系統」。從丹麥戶外學校 (udeskole) 的經驗顯示，戶外教育的制度化，本質上需同時回應時間配置、人力支持與品質掌握的課程治理課題 (Bentsen et al., 2018)。

(一) 時間與課表

戶外學習必須納入正式課表與學期行事曆，透過制度化的時間安排，讓它成為可預期、可累積的常態性教學活動，而非只是年度專案活動。值得注意的是，丹麥課程制度在建立時間框架的同時，也保留了地方與學校在課程治理上的彈性空間。

(二) 教師支持系統

戶外教育高度仰賴教師的專業能力，但現實中許多教師既未接觸過這個概念，也缺乏正式培訓，形成明顯的落差。這凸顯出一個關鍵問題：若沒有共同備

課機制、同儕支持網絡與持續的在職增能，戶外教學很容易淪為少數「熱血教師」的個人方案，難以穩定推廣。

(三) 品質與證據

在當前責信要求與測驗導向日益強化的教育環境下，若缺乏對戶外學習成效（特別是學業表現）的具體記錄與實證數據，將成為推動上的致命弱點。換言之，品質保證不能只靠理念宣傳，而必須建立在可被支持與可被檢核的制度設計之上。

臺灣在課程治理方面已有初步進展，例如：部分縣市發展戶外教育課程手冊、建立教師社群、辦理增能工作坊等。但要真正支持常態化，關鍵在於是否能於課表安排、人力支持與品質治理之間，建立可持續的制度設計，而非僅停留在活動層次的推動。

肆、結語

戶外教育的常態化，核心在於制度化：讓戶外學習不再依賴特定教師的熱情或專案經費的支持，而是成為學校課程的穩定組成。臺灣過去十年在政策推動、資源建置、學校實驗方面已有顯著進展，許多學校發展出在地特色的戶外教育模式，展現了教育現場的創造力與行動力。但國際經驗也提醒我們，從「有在做」到「做得好」、從「少數學校做」到「多數學校能做」，仍有關鍵工作需要處理。綜合前述國際趨勢與臺灣現況，本文提出三個工作重點：

第一，規劃以學生可及性為核心的「戶外教育課程地圖」，盤點各學習階段學生可及的場域資源，發展適齡、適性的課程架構，讓教師有清楚的方向。

第二，建立學校與場域夥伴的合作機制，形成「戶外學習生態系」，常態化不能只靠學校单打獨鬥，而需要跨部會合作，連結社區、非營利組織、地方產

業與公部門，共同支持學生的戶外學習。

第三，以優質化為原則，確保戶外教育的課程品質，常態化不是「增加次數」就好，而要確保學習有明確目標、適切設計與有效評量。這需要發展教師專業能力、建立課程品質指標，並提供持續的教師支持與回饋。

當這些工作逐步到位，戶外教育就不再是「額外的專案活動」，而是每個孩子成長過程中，自然而然會經歷的日常學習。到那時，我們或許不再需要特別強調「戶外教育」，因為它已經成為支持全人發展與終身學習的教育常態，這才是常態化的真正意義。

參考文獻

- Allan, J. F., Doran, A., Jones, R., & Farrell, S. E. (2025). Building resilience and well-being for post-covid adolescents through outdoor adventure. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 25(1), 166–192. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2312920>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings; A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485.
- Bentsen, P., Stevenson, M. P., Mygind, E., & Barfod, K. S. (2018). Udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. In M. T. Huang & Y. C. J. Ho (Eds.), *The budding and blooming of outdoor education in diverse global contexts* (pp. 81–114). National Academy for Educational

Research. <https://teric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=2009962&fileName=1532121652496&format=pdf>

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.

Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place, 58*, 102-136.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Orion Society.

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.

搭建學校與戶外教育場域的橋樑——《場域之戶外教育發展指引》專書介紹

余承濤 / 本文完成時任職於國家教育研究院課程及教學研究中心專案助理
現為國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

摘要

戶外教育強調課室外的學習，帶孩子走入自然與人文等多元場域，不僅是實踐十二年國教素養導向課程的好方法，更能培養學生問題解決、團隊協作與自主學習能力。近年來，不少場域也積極發展戶外教育課程，並主動與學校合作，這本由教育部國民及學前教育署委託國家教育研究院戶外教育研究室編撰的《場域之戶外教育發展指引》，正是為場域而寫的課程開發手冊。全書從戶外教育概念的介紹開始，涵蓋場域如何設計戶外教育課程、與學校建立合作關係，皆提供明確操作步驟、關鍵技術與自我檢核表。書中亦提出四層次服務類型與三種合作模式，協助場域與學校深化互動，共同實踐優質的戶外教育。

關鍵詞：戶外教育、場域、合作模式、課程發展

在這個劇變與轉機並存的時代，教育不該侷限於課室內的傳統講授，而應勇於突破框架，尋求創新。其中，戶外教育帶領我們翻越課室的高牆，回歸大自然的懷抱，重新體悟「以人為本」的全人教育本質。然而，走出課堂，師生究竟要往何方？答案就藏在《場域之戶外教育發展指引》之中，等待讀者一同發掘。

與十二年國教素養導向課程一同啟航，戶外教育強調走入真實世界，透過與大地、山海、流域、文化以及地方產業等場域互動，學生得以在真實世界中培養解決問題、團隊協作與自主學習等關鍵能力。近年來，政府以跨部會合作與補助方案積極推動戶外教育，學校實施戶外教育課程次數與型態亦顯著增加，卻仍面臨場域資源與學校課程目標之銜接落差、教學需求與場域特色難對應等挑戰。本書由此出發，指出戶外教育場域管理者與經營者在設計戶外教育課程時，常因不熟悉學校需求而難以提供符合需求的服務；同時，若場域與學校能透過課前溝通，瞭解彼此的專業與優勢並主動尋求合作，定能提升課程質量與學習成效。

為回應上述挑戰，國家教育研究院戶外教育研究室的黃茂在與吳文龍兩位研究人員，接受教育部國民及學前教育署委託，邀集相關領域專家學者與實務工作者共同參與本書的編撰，為場域提供具體可行的操作策略，以幫助他們理解學校教師的課程目標與學生需求，設計出符合教學脈絡的優質戶外教育課程，並創造場域與學校的深度合作。

概覽全書各章重點，即可看出本書特色之一，在於提供明確的操作步驟：導論〈打造充滿教育價值的戶外學習環境〉說明戶外教育的重要性、場域角色與其在戶外教育普及化的重要性；第一章〈成為學生多元學習的戶外教室〉引導場域呈現自身特色、設置教學相關設施與優質師資；第二章〈提供符合學校需求的資訊〉聚焦資訊呈現與宣傳管道；第三章〈掌握必需的安全守則〉詳述風險管理步驟與所需的安全意識；第四章〈發展適合學校的戶外教育課程〉則從呼應課綱到設計教學流程提供全程指引；第五章〈營造與學校共榮共好的合作夥伴關係〉進

一步探討深化互動與資源串聯的方法，並提出四層次服務類型與三種合作模式，幫助場域瞭解自身服務類型，並與學校展開合作與對話。

除此之外，本書還提供關鍵技術（Know-How）提示，讓讀者快速掌握實踐策略。在附錄亦提供〈自我檢核表〉，便於場域按圖索驥，瞭解自己的優勢與可進一步提供給學校的課程服務內容。

此外，書中案例涵蓋自然教育中心、博物館、社區大學、濕地、海洋、社區等多元場域，以及身心健康、環境素養、歷史探索、在地文化等豐富課程主題，提供不同場域類型的成功經驗供讀者借鑑。

戶外教育為跨領域的素養導向課程領航，帶領師生共同邁向全人教育的願景。但戶外教育的普及化與課程品質提升，有賴於學校與戶外教育場域雙方的共同合作，這本《場域之戶外教育發展指引》，能幫助場域與學校攜手規劃並實踐戶外課程，讓學生走入豐富的自然與文化場域，深化對在地環境與社會的理解，為教育現場注入活水，創造更多元的教育風貌。

[《場域之戶外教育發展指引》](#)

教育脈動電子期刊

第二十三期 2026 年 5 月出刊

創刊年月：2015 年 2 月

出版者：國家教育研究院

發行人：林從一

總編輯：吳崇旗

主編：吳崇旗

執行編輯：林于郁

助理編輯：王惠瑩

地址：237201 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7852；傳真：(02)7740-7899

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://pulse.naer.edu.tw/>

定價：每期新臺幣 110 元

刊期：每年 1 月、5 月、9 月出版

GPN：4811500006

ISSN：2411-409X

版權所有·翻印必究

Copyright@2026 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示-非商業性-禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH



教育脈動網站

ISSN 2411-409X



9 772411409000

GPN 4811500006

00110



定價 110元