

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.