

探索體育的理論基礎與應用

文 / 吳崇旗、李晟璋

壹、體驗教育相關理論與模式

探索體育活動的教育理念是藉由探索 / 冒險教育¹概念，結合體育教學的實施作為延伸，換言之，探索體育的哲學、來源與原則都是基於探索 / 冒險教育的基礎。在探索 / 冒險教育中，參與者經由直接參與具有挑戰、適度冒險的活動體驗，學習個人內在與人際之間能力來達到個人成長的教育目標（Priest, 1999）。由於探索 / 冒險教育的哲學、來源與原則都是基於體驗教育的基礎（Gass, 1993），所以體驗教育中強調「從參與具體活動的反思內省中學習」的原則以及體驗教育相關理論在探索體育的發展上扮演著相當重要的角色。

根據定義，體驗教育是指一個人直接透過體驗而後建構知識、獲得技能和提升自我價值的歷程（Association of Experiential Education, 1995）。體驗教育最根本精神就是Dewey（1938 / 1991）的「從做中學」（learning by doing），Dewey認為在個人成長的過程中，透過「直接體驗」（direct experience）會產生學習

註1：在國內，英文“adventure education”一詞，早期在顧慮國情不同，民風較為保守的情況下，為了能夠為政府教育當局與一般大眾所接受，因而翻譯為「探索教育」。然而，近年來隨著民風開放，政府當局與大眾已逐漸接受冒險一詞，並開始推展與參與冒險教育活動。因此，也有專家學者將其翻譯為「冒險教育」。因而目前在國內有探索與冒險教育兩詞混用的情形，本文為詳實呈現此一現況，因此在文中將探索與冒險教育兩詞並列或交互使用。



探索體育是藉由探索 / 冒險教育為概念，結合體育教育實施。
（圖片提供 / 吳崇旗、李晟璋）

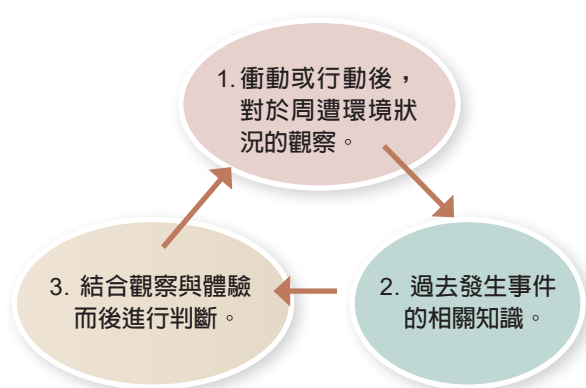


圖1 杜威的體驗學習歷程模式
(資料來源：Dewey, 1938)

或行為上的改變，也就是說，直接而具體真實體驗才是真正學習的過程。在此精神之下，有許多相關基礎理論，分述如下：

一、**體驗學習歷程模式**：Dewey (1938) 提出一套以「體驗」(experience) 與「反思」(reflection) 為基礎的教育哲學，藉由真實之情境體驗，並對於這些體驗進行反思，而後將其概念化、同化、整合建構成個人處事系統。杜威的體驗學習歷程模式包括以下三個步驟：(一) 觀察周遭環境狀況；(二) 藉由回顧過去體驗獲得知識；(三) 在現有觀察與體驗當中進行判斷。詳如圖1。

二、**體驗學習模式**：而後，Pfeiffer and Jones (1980) 進一步延伸Dewey的體驗學習過程模式。在他們的模式中，人們首先親身參與(體驗)，而後與團隊其他成員，共同分享對

於活動的反應以及觀察到的心得(發表)。然後，對於任何想討論的主題及話題進行討論(處理)，最後，形成對於這個世界運作方式的共通原則(歸納)，而後將所學融入日常行為之中(應用)，詳如圖2所示。

三、**體驗學習圈**：最常被人們所提及與使用的體驗教育學習理論就是Kolb (1984) 的「體驗學習圈」(experiential learning cycle) 模式，如圖3。在此模式中，體驗是學習開始(第一步)，在現實世界中，學習者遭遇某件必須被完成的任務或是被瞭解概念。藉由親身體驗之後，學習者不僅反思整個體驗過程，也同時清晰地瞭解整個體驗的本質(第二步)。經過反思，學習者藉由整理思考的模式或從體驗中所得結果，對於整個體驗進行歸納(第三步)。

貳、探索 / 冒險教育相關理論

一、**認知不和諧理論**：學者Doll (1989) 認為，人們的發展與改變會受到個人特質、所處環境與個人體驗所影響，因此，探索冒險教育者的任務就是要營造一個動態且具有張力的學習環境，而這個學習環境，主要是由「失衡」(disequilibrium) 狀態所組成。失衡的概念來自於Festinger (1957) 所提出的「認知不和諧」(cognitive dissonance)

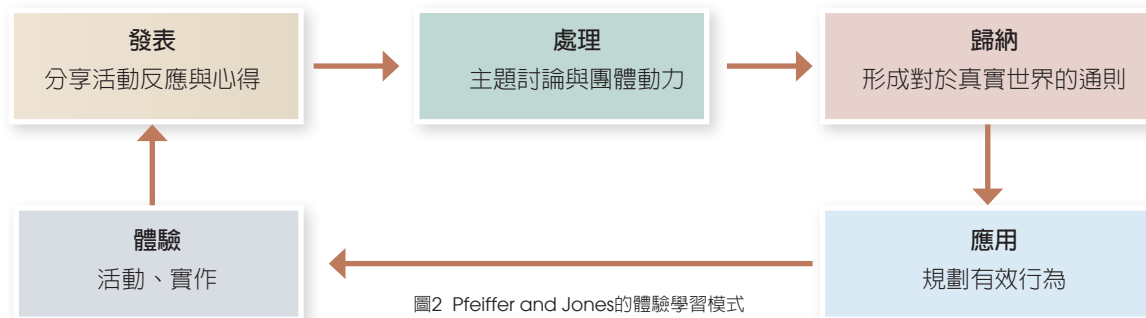


圖2 Pfeiffer and Jones的體驗學習模式
(資料來源：Pfeiffer & Jones, 1980)

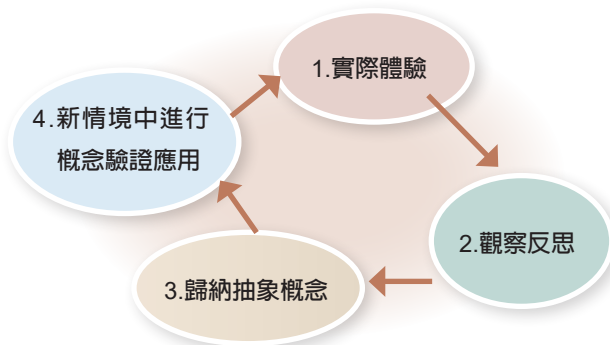


圖3 Kolb所詮釋的體驗學習圈
(資料來源：Kolb, 1984)

概念，就是說當個人在認知情境面臨困境或衝突時，會藉由調適而後重回和諧的情境。所以，失衡是指個人知覺到在舊有知識與新的資訊間，有落差存在，促使個人內心產生想要瞭解真實與求知的衝動，激發個人動機，進而整合新知或重新塑造現有的知識（Luckner & Nadler, 1997）。也就是說，當探索冒險教育參與者感受到失衡狀態時，個人內心便會受到刺激，產生學習動機，希望藉由認知、情意與技能上的能力學習，讓失衡狀態恢復成「平衡」（equilibrium），參與者進而產生學習與改變。

二、突破舒適區：在個人從

失衡恢復平衡的過程中，探索冒險教育參與者有機會突破自己的「舒適區」（comfort zone），進入一個令人感到不舒適且不熟悉的「掙扎區」（groan zone），藉由克服掙扎區中所帶

來的焦慮與自我懷疑而想要退縮的想法，經過突破而後進入「成長區」（growth zone），獲得成長（Gerstein, 1990），詳如圖4所示：

根據突破舒適區的看法，探索／冒險教育參與者的成長與改變，主要是來自於突破個人的舒適區，進入一個未知、不熟悉、不可預測的情境，這個情境類似前述的失衡狀態，而後發現並延伸自己的能力極限，並在過程中獲得技能學習與成長。

參、探索／冒險教育歷程模式

體驗學習方式被廣泛地應用在探索／冒險教育活動上，許多學者透過融入戶外與冒險要素，進而發展體驗特性探索／冒險教育活動。

一、戶外冒險歷程模式：Walsh and Golins

（1976）在檢視外展教育學校所實施的活動之後，歸納出一套「外展教育歷程」（outward bound process），也稱作「以冒險為本的教育歷程」（adventure-based educational process），如圖5。

在這套已被廣泛地應用在探索冒險領域中的歷程，包含：具有動機的學習者或是活動參與者，被引領進入一個經過設計的活動與社交環境，在這些環境中參與者必須完成特定的問題解決任務，並且處於不和諧的情境下，藉由調適後所產生的精熟能力，學習者得以獲取新的學習意義與方向，而後帶來學習者發展（吳崇旗、張清源，2007）。



圖4 探索冒險教育改變區域圖
(資料來源：Gerstein, 199)



圖5 戶外冒險歷程模式圖
(資料來源：Walsh & Golins, 1976)

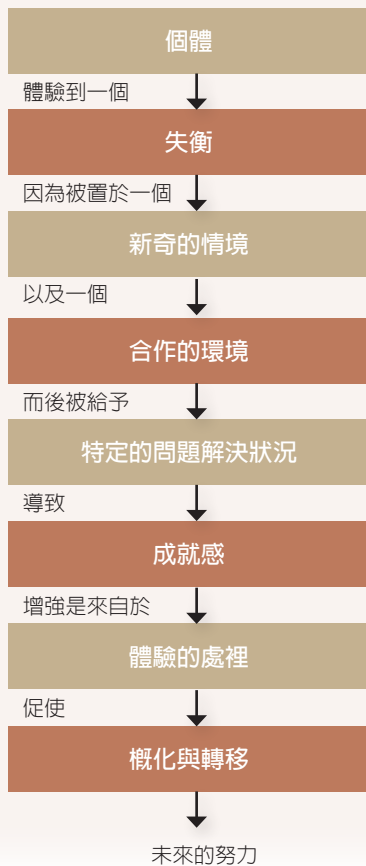


圖6 以冒險為本的學習過程模式
(資料來源：Luckner & Nadler, 1997)

二、以冒險為本的學習歷程模式：根據Walsh and Golins (1976) 所提出的戶外冒險歷程，Luckner and Nadler (1997) 也發展出一套「以冒險為本的學習歷程模式」(adventure based learning processing model)，如圖6。

在此模式中主要包含八大要素(巫昌陽、吳崇旗，2011)：(一) 個體 (二) 失衡 (三) 新奇環境 (四) 合作的環境 (五) 特定的問題解決狀況 (六) 成就感 (七) 體驗處理與 (八) 概化與轉移。

三、戶外冒險歷程替代模式：在McKenzie (2003) 的實證研究中提出，由Walsh and Golins在1976年提出的戶外冒險歷程模式，不僅成為探索冒險學校引導員工作遵循的法則，也成為探索冒險教育領域中許多研究的基礎。然而，隨著時代的變遷，在21世紀的今日，戶外冒險歷程也歷經轉變。為了探究這個轉變，她重新檢視由Walsh and Golins所提出的7項要素(包括：學習者、活動環境、社交環境、特定的問題解決任務、不和諧的情境、精熟能力與獲取新的學習意義和方向)對探索 / 冒險教育活動效益的影響，進而歸納出5項課程要素，並指出課程要素與調適不和諧狀態、精熟、反思與學習間關係，提出戶外冒險歷程替代模式，詳如圖7所示。

綜合以上三個模式，可以歸納出探索 / 冒險教育的活動歷程，包括：由於新奇活動情境所帶來失衡(或不協調)的身心狀態，使得學習者產生調適的動機，進而產生改變的機會，加上在面臨由引導員所設計需要問題解決的任務以及在一個充滿支持的合作團體中，學習者有機會完成任務獲得成就感，而後將在探索 / 冒險教育活動中所學予以反思與內化，透過實際行動，應用在未來生活上。

肆、結語

本文藉由體驗教育理論出發，透過體驗式學習的歷程(體驗、反思、歸納與應用)，延伸應用在探索 / 冒險教育活動中，由於新奇、刺激挑戰中失衡情境，加上團隊相互支持共同完成任務的設計，提供參與者突破舒適區，獲得成長機會。探索體育的推廣，就是希望將此精神融入體育教學與身體活動當中，讓莘莘學子在經過精細設計且安全無虞的情境下，互助合作相互支持，嘗試挑戰突破身心理

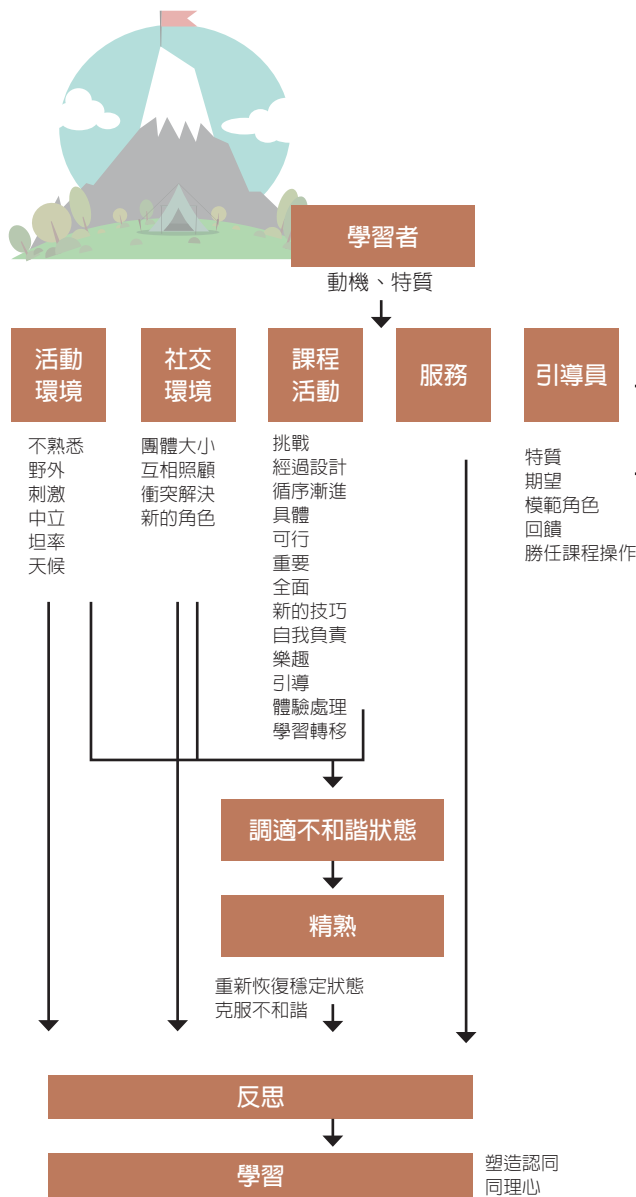


圖7 戶外冒險歷程替代模式圖
(資料來源：McKenzie, 2003)

之極限，進而獲得「品格建立」與「群體合作」增進的機會。🏆

作者吳崇旗為國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授、李晟璋為國立屏東科技大學休閒運動健康系兼任講師。

參考文獻

吳崇旗、張清源 (2007)。探討戶外冒險教育效益機轉。體驗教育學報，1，13-24。

巫昌陽、吳崇旗 (2011)。自力造筏課程對大學生生活效能之成效影響。體育學報，44 (1)，245-260。

Association for Experiential Education. (1995). AEE definition of experiential education. The AEE Horizon, 15(1), 21.

Dewey, J. (1938/1991). Logic: The theory of inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Vol. 12 (pp. 1-5). Carbondale, IL: SIU Press. [Originally published in 1938]

Doll, W. E. Jr. (1989). Complexity in the classroom. Educational Leadership, 4(1), 65-70.

Festinger, L. (1957). The theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row and Peterson.

Gass, M. A. (1993). The evolution of processing adventure therapy experiences. In M. A. Gass(Ed.), Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 219-229). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Gerstein, J. S. (1990). North Illinois University corporate adventure handbook. DeKalb, IL: North Illinois University College of Continuing Education.

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

Luckner, J. L. and Nadler, R. S. (1997). Processing the experience: enhancing and generalizing learning. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.

McKenzie, M. D. (2003). Beyond the Outward Bound Process: Rethinking student learning. The Journal of Experiential Education, 26(1), 8-23.

Pfeiffer, J. W. & Jones, J. E. (1980). The 1980 annual handbook for group facilitators. San Diego: University Associates.

Priest, S. (1999). The adventure experience paradigm (2nd ed.). In J.C. Miles, and S. Priest (Eds.), Adventure Recreation. (pp.159-162). State College PA: Venture Publishing.

Walsh, V. and Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process. Denver: Colorado Outward Bound Publications.