

教育研究集刊
2026年3月，72 (1)，頁137-179
[http://doi.org/10.6910/BER.202603_72\(1\).0004](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0004)



走出門外，與世界共舞： 戶外教育本體論與認識論之建構

余承澔^{ID}

摘要

研究目的

戶外教育雖已取得正式課程合法性，並在臺推動逾10年，但在政策與實務先行下，其研究趨勢與面貌卻難以把握；又，其哲學理論基礎薄弱，無論國內外相關研究都十分稀缺；同時，該領域多聚焦於戶外教育之教學方法，甚或將其定義囿限於一種方法／策略，缺乏使其作為課程自存之理論依據。鑑此，本研究旨在建構戶外教育之本體論與認識論，並從哲學上賦予戶外教育新定義。

主要理論或概念架構

借鑑J. Dewey實用主義與M. Merleau-Ponty現象學，除藉Dewey的「初級經驗與次級經驗」以及Merleau-Ponty的「前反思經驗與反思經驗」以區分戶外教育之「體驗」與「經驗」，更聚焦於前者的做中學、交互作用（transaction）等概念，

余承澔，國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

ORCID：0009-0007-6867-7615

電子郵件：fish20233@gmail.com

投稿日期：2025年06月23日；修改日期：2025年11月23日；接受日期：2026年02月02日

以及後者的身體 (body)、具身 (embodiment) 和肉身 (flesh) 等觀點，再概念化戶外教育中「感官體驗」、「整全性」與「戶外」、「真實世界」等用語。

研究設計／方法／對象

採系統性回顧 (systematic review)，對以「戶外教育」為題之57篇臺灣期刊文獻進行分析，以探究既有文獻之課程概念為何；再基於對分析結果之反思，進一步引入前述哲學思想，以探討如何建構戶外教育之本體論與認識論，並從哲學上賦予戶外教育新定義。最終，提出研究發現、結論與建議。

研究發現或結論

臺灣戶外教育課程正面臨主體性消融危機。戶外教育猶如一把無所不包的大傘，無法分割自身與環境教育、體驗教育、冒險教育等領域的關係，且這把大傘仍在漫無邊際地擴張，將各種場域與活動納入其中，因而使其作為課程自存的面貌更趨模糊。此外，戶外教育常被工具性應用，以致其實質課程內涵之失落，而實踐上的名同實異更顯示出其缺乏課程理念之隱憂。

上述無限擴張趨勢的成因之一，乃戶外教育缺乏本體論與認識論基礎。本研究結合實用主義與現象學發現，可為戶外教育提供堅實之理論基礎。就前者而言，「戶外」乃需要透過交互作用，方可被建構而出的實在；就後者而言，所謂「真實世界」即具身存有與世界共同以肉身交織之完足本體，而「整全性」的「感官體驗」即是具身存有之實踐與展現。

基於前述哲學視角建構的戶外教育課程理論，將戶外教育之重要語彙再概念化，並將戶外教育定義為「一種在處境與自由的張力之間，藉由具身體驗以實踐存有的課程取徑」。

理論或實務創見／貢獻／建議


首次對臺灣戶外教育期刊文獻進行系統性回顧，基本建構本體論與認識論，最終提出戶外教育之全新定義，可提供相關政策制定者、課程發展與設計者以及現場教師作為反思與慎思之方向，即思考課程能否藉整全性的具身體驗，以恢復並深化學生與真實世界之連結，最終幫助學生更好地開展其自身之存有。建議實

務工作者與後續研究者在此基礎上重新審視戶外教育之課程理念與教學實踐，並就相關政策、師資培育以及教學設計之方法論等議題進行後續研究。

關鍵詞：戶外教育、本體論、系統性回顧、現象學、實用主義、認識論、課程理論

Bulletin of Educational Research
March, 2026, 72(1), pp. 137-179
[http://doi.org/10.6910/BER.202603_72\(1\).0004](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0004)

Stepping Out of the Door, Dancing With the World: Constructing an Ontology and Epistemology for Outdoor Education

Cheng-Hao Yu 

Abstract

Purpose

Although outdoor education (OE) has obtained formal curricular legitimacy and has been promoted in Taiwan for over a decade, its overall contours and research trends remain difficult to grasp as policy and practice have preceded theoretical development. Moreover, its philosophical-theoretical foundations are tenuous, and relevant studies, both domestic and international, are relatively scarce. Concurrently, most research in this field has focused on pedagogical methods and has even confined its definition to mere strategies, lacking a robust theoretical basis for its existence as a distinct curriculum. Against this backdrop, the present study aims to construct both an ontology and an epistemology for OE, and to

Cheng-Hao Yu, PhD Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

ORCID: 0009-0007-6867-7615

E-mail: fish20233@gmail.com

Manuscript received: Jun. 23, 2025; Revised: Nov. 23, 2025; Accepted: Feb. 02, 2026

philosophically articulate a new definition of the field.

Main Theories or Conceptual Frameworks

To achieve the research purposes, this study draws upon the pragmatism of J. Dewey and the phenomenology of M. Merleau-Ponty. In addition to distinguishing “lived experience” from “experience” by drawing upon J. Dewey’s “primary experience” and “secondary experience” as well as Merleau-Ponty’s “pre-reflective experience” and “reflective experience”, this study further places a particular focus on the former’s concepts of “learning by doing” and “transaction”, as well as the latter’s perspectives on the “body”, “embodiment”, and the “flesh”, in order to reconceptualize terms within OE such as “sensory experience”, “holism”, “the outdoors”, and “the real world.”

Research Design/Methods/Participants

This study adopts a systematic review to analyze 57 Taiwanese journal articles on the topic of “outdoor education” to explore the following question: What curriculum concepts are embedded in the existing literature? Based on a critical reflection on these analytical findings, the study further introduces the philosophical perspectives to examine how an ontological and epistemological frameworks of OE might be constructed, and to philosophically formulate a new definition of OE. Finally, the study presents its findings, conclusions, and recommendations.

Research Findings or Conclusions

First, the systematic review reveals that Taiwan’s OE curriculum is facing a crisis of dissolving subjectivity. It functions as an all-encompassing umbrella, conflated with fields such as environmental, experiential, and adventure education. Moreover, research trends indicate that this umbrella is still expanding without clear boundaries, incorporating a wide array of settings and activities, which further obscures its identity as a standalone curriculum. Furthermore, OE is frequently instrumentally applied, leading to the erosion of its substantive

curricular essence. The divergence between nomenclature and practice further reveals a latent concern: a fundamental lack of a guiding curricular rationale.

Second, one reason for this unbounded expansion is the lack of ontological and epistemological foundations for OE. This study finds that a synthesis of pragmatism and phenomenology can provide a robust theoretical basis for the field. In the former case, “the outdoors” is a reality that can only be constituted through transaction; in the latter, the so-called “real world” represents a sufficient ontology in which embodied being and the world are intertwined as “the flesh”, and “holistic sensory experience” serves as the praxis and manifestation of this embodied being.”

Third, based on the curriculum theory developed from this philosophical perspective, this study reconceptualizes key terminology in OE and defines OE as “a curricular approach that, within the tension between situatedness and freedom, practices being through embodied experience.”

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

This study conducts, for the first time, a systematic review of Taiwanese journal literature on OE and, on this basis, constructs an ontology and an epistemology, ultimately proposing a new definition of OE. These contributions may provide directions for reflection and careful consideration for policymakers, curriculum developers and designers, and teachers on whether the curriculum can, through holistic embodied experiences, restore and deepen the connection between students and the real world, ultimately facilitating a more profound disclosure of their own being. It is recommended that practitioners and future researchers, building on this foundation, re-examine the curricular conceptions and pedagogical practices of OE, and pursue further inquiry into methodological issues related to policy, teacher education, and instructional design.

Keywords: outdoor education (OE), ontology, systematic review, phenomenology, pragmatism, epistemology, curriculum theory

壹、前言

戶外教育（outdoor education）在臺推行已逾10年。自教育部（2014）將其納入《十二年國民基本教育課程綱要》（下稱課綱）後，至〈中華民國戶外教育宣言〉3.0版本發布（教育部國民及學前教育署，2024），戶外教育不僅以議題之姿取得正式課程的合法性，更促成相關研究蓬勃發展。歷經課程化、普及化，乃至如今的常態化，亦足見其欲成為所有學生的經驗課程之宏願。然戶外教育雖在實務上漸受重視，但臺灣學界在該領域的研究關注具體為何？運用了哪些理論？勾勒出怎樣的課程圖像？上述問題卻實難回答。儘管羅先耘等人（2018）曾回顧相關文獻，但該發表迄今已歷數載，且該研究聚焦於Becker等人（2017，引自羅先耘等，2018）所謂「戶外教育情境」（outdoor education settings）的課程，故將戶外教學、校外教學，乃至屬環境教育、冒險教育、體驗教育領域且摘要中出現戶外二字者均納入回顧，此一策略如海納百川，雖有助拓展實踐者視野，卻不利於釐清戶外教育課程概念。然而，困擾該領域學者的一大問題正是其定義與概念內涵的多樣性（黃茂在、曾鈺琪，2015）。如今文獻既無法回答戶外教育在臺灣學界的研究樣貌，亦難界定其定義與概念邊界，更遑論描繪其課程輪廓。

其實不光臺灣，國外對於戶外教育的定義與課程概念亦有相同苦惱。就定義而言，Donaldson（1958，引自Ford，1986）所謂「在戶外、關於戶外和為了戶外的教育」（education in, about, and for the out-of-doors）最被廣泛採用。然其定義未對戶外教育內涵加以解釋，僅說明了「戶外」與「教育」二詞的關係。反觀臺灣，國家教育研究院（2020）將其定義為「泛指『走出課室外』的學習」，無疑使戶外教育的概念邊界更加朦朧，無怪乎其常被化約為學生從事之「戶外活動」（Nicol，2014）。顯然活動並不等於課程，即使課程可被廣義地詮釋為所有學習經驗（Ross，2000），但就戶外教育意欲自立門戶並展現其作為正式課程主體性的企圖而言，顯然於事無補。戶外教育之定義如此寬泛，縱能展現其跨領域的包容性與多元性（黃茂在、曾鈺琪，2015），但若正視其有待填補的課程概念之空缺，便不得不承認這種鬆散的定義多少是無計可施的結果。

究其故，或源於理論缺席（Nicol, 2014）。綜觀文獻，多從經驗金字塔（cone of experience）¹或發現式教學法（discovery teaching method）切入，即使援引了J. Dewey「做中學」，也多止步於教學層次，未見從課程理論角度深入探討。若借鑑Tyler（1975）的課程發展理論審視之，其教育目的不明確的問題便會浮上檯面：戶外教育是為了去戶外而進行的課程嗎？抑或只是教授有關戶外的知識呢？還是說，戶外教育只是單純地把課程「搬到戶外」的空間轉換而已？即便能就此一一作答，也終將落入目的虛無的陷阱，即戶外教育的課程目標要不是得向別的領域借用，就是會落入「誤將手段作為目的本身」之謬。「教育的目的為何？」此般大哉問有賴哲學來回答，但欠缺哲學基礎的戶外教育（Nicol, 2014），該如何面對何謂「真實情境的體驗」、何謂「學習走入真實的世界」（國家教育研究院，2020）的質疑，為其獨立於其他課程領域的身分加以辯護？前述定義模糊的問題，或正源於此領域中「哲學」的缺位。

雖有國外學者注意到相同問題，但除了數量寡少、孤掌難鳴外，其研究亦多止步於初探。Thorburn與Marshall（2014）稱戶外教育受到實用主義（pragmatism）與現象學（phenomenology）影響，但僅舉出三篇就哲學角度進行探討者：一、Nicol（2014）從現象學反思人存有於自然中（being in nature）的意義，並提出生態本體論（ecological ontology）觀點；二、Doddington（2018）藉Dewey實用主義探討學生在戶外學習的交互作用；三、Quay（2013）批判戶外教育既有框架過度簡化經驗，並比較實用主義與現象學對經驗的不同詮釋。上述文獻無疑指出了一條可行之路，即以實用主義與現象學的哲學透鏡，幫助我們推進對戶外教育的理解，進而建構屬於戶外教育的課程理論。但在其之後，關於戶外教育哲學基礎的探討似又陷入沉默，更罕見國內外學者做專題式的探討。然無探討，又該如何解答前述叩問？其為惑也，終不解矣。

固然，戶外教育已是既成之課程領域，其發展亦有歷史脈絡可循，更有為數可觀的實踐者辛勤耕耘，其見解與理念不該被忽視；本研究意不在否定既有努

¹ E. Dale提出之經驗金字塔將習得經驗方式由具體排列至抽象，從塔底「直接、有目的經驗」漸提升至塔尖「口述符號」（引自張霄亭，無日期）。

力，也非要自真空中建構理論，而是有感於戶外教育雖有實然成果，卻苦無理論基礎可為自身辯護。理論缺位之隱患，使得豐碩的實務成果猶如一盤散沙，實務工作者終將為其擁護的教育理念、課程方針與教學方法而各自為政。如此一來，每當聽聞有宣稱「戶外教育」者，其指涉究竟為何？彼此又該如何在共同語言上展開對話？尤過往文獻多著墨方法，卻罕能回答「何謂戶外／真實世界？」與「學生如何可能透過戶外教育學習？」的本體論（ontology）與認識論（epistemology）問題時，即反映出實務工作者缺乏對其「所謂／所為」（what）與「如何可能」的深刻理解，故戶外教育被矮化為一種「活動」在所難免。反之，建構堅實理論基礎能指明方向，使實務工作者不僅能解釋「如何」做戶外教育，更能清晰地闡明其在課程理念、架構與運作上的「為何」。

綜此，本研究透過對臺灣以戶外教育為題之學術性期刊文獻進行系統性回顧，再向哲學理論借鏡，建構戶外教育本體論與認識論基礎，以此賦予戶外教育在哲學之意義，並為其作為課程之主體性提供更堅實的立足之地。

貳、文獻探討

一、戶外教育的定義發展

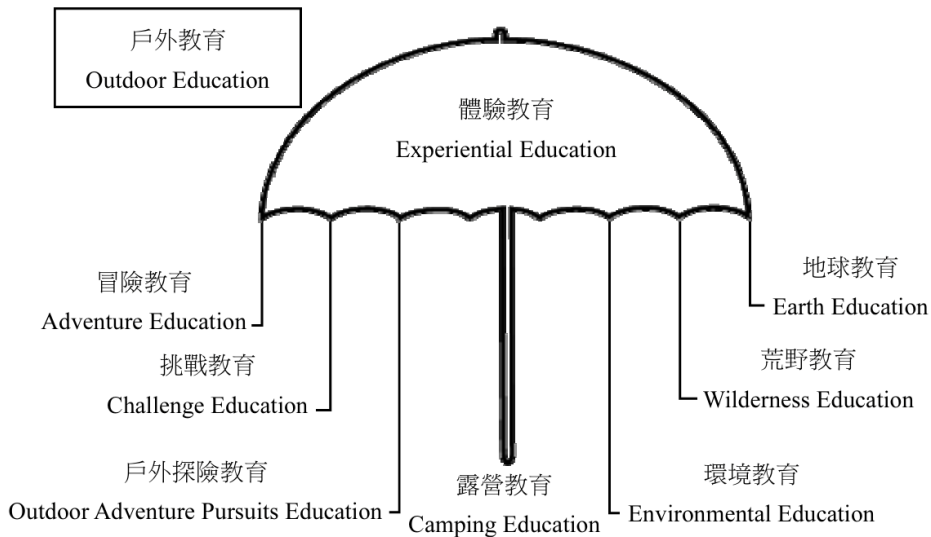
戶外教育的定義向來是一個既簡單又難以回答的問題。多數文獻雖皆採前述 Donaldson（1958，引自Ford, 1986）定義，但Thorburn與Marshall（2014）試圖提出更具體的操作型定義：將其描述為一系列「圍繞正常的學校日進行」並「在當地環境中展開」且「免費或成本低廉」的學習機會，還要由學生「自己學校的常規教師教授」。比較上述兩種定義，前者過於寬泛且缺乏對戶外一詞的界定；後者又過於侷限，排除了戶外教育課程的諸多可能。而且，即便有了操作型定義，但其概念性定義呢？

戶外教育的概念之所以難以定義，實則原因在與其他「教育」間的關係模糊不清。早有學者將戶外教育譬喻為一把大傘（Priest, 1986，引自李文富，2015）凸顯其包容性與多元性。Bisson（1996，引自鄭智明等，2024，頁143）更進一步將傘下的元素一一列舉（如圖1），但爾後便鮮見對其概念性定義的深入探討。

究其原因，許是涵蓋範圍的擴大使得定義更加艱難，又許是研究者們興趣的轉向，使得他們更偏好從戶外教育的「場域」或是「效益」來定位之。

圖1

戶外教育傘



註：引自Bisson (1996)，引自「戶外教育課程評估指標建構之研究」，鄭智明、陳美燕、郭雄軍，2024，*教育科學研究期刊*，69 (4)，頁143。https://doi.org/10.6209/JORIES.202412_69(4).0005

所謂戶外教育的「場域」，即是其進行的空間。文獻討論不在少數，例如Ford (1986, pp. 3-4)：

從工業區內的校園到偏遠的荒野，無論是沼澤、草地、森林、濱岸、湖泊、草原、沙漠、河口，乃至所有其他的生物群系皆可為場域……街區……墓園、砂石場、都市更新計畫區……遊樂場的水泥地、廢棄空地的草叢、污水處理廠的周邊、市立動物園、森林步道，或國家公園。

或是國家教育研究院（2020，頁106）：

包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等之體驗學習。

有趣的是，具體列舉戶外教育的場域不僅未能釐清其定義，反而讓其邊界更加曖昧不明。面對相同困擾，Zink與Burrows（2008）選擇挑戰區分戶外與室內之概念，指出文獻多將戶外詮釋為一個比室內更加「真實」的空間，能透過陌生感帶給學生更有意義的學習經驗，但此種論述忽略了學生先備經驗的差異，而一視同仁的潛在假設也使得教學內容常偏重於教導所有人同樣的戶外活動技巧（Lundvall & Maivorsdotter, 2021），著迷於行走的距離、攀登的高度等數據，將學習去脈絡化，也模糊了學習者的面孔（Payne & Wattchow, 2009）。上述種種都使得戶外教育的課程樣貌更顯怪異：將戶外化約為各種場域，又將場域的範圍無限擴大；但在看似自由的場域選擇下，又充斥著標準化的活動。這一切顯得太過簡化，也太過有效率，難怪Payne與Wattchow（2009）主張戶外教育應採取「地方的緩慢教育學」（slow pedagogy of place），讓學生得以在特定空間中暫停或棲居（pause or dwell）；Vladimirova（2023）則要將森林視為學習共創者而非被動場域。不過，從這些對戶外教育場域的定義與批判，不難看出戶外教育實則是將自身定位成重視「空間」的課程，並將這種視域下的空間等同於真實世界，亦即學生得以從中獲取更有意義的學習經驗之所在。

此外，亦不乏從「效益」詮釋其課程定位的文獻。從Neill與Richards（1998）到Vasilaki等人（2025），皆關注參與者的心理變化。例如，Neill與Richards探討自我概念、自信和 control 歸因，Vasilaki等人檢視心理健康、社會連結性、環境意識等，無一不表明了戶外教育者的企圖。不過，即使從文獻中可看出該領域對空間的重視，以及對課程之心理效果的關切，但卻皆避開了一個至關重要的問題：戶外教育作為課程的概念性定義。

戶外教育定義上的撲朔迷離，可能與其發展歷史有關。儘管該領域的歷史研究不多（Freeman & Seaman, 2020），其確切起源亦難以追溯，但仍有學者將其連

結至歐洲以J. Rousseau為代表的自然主義（王鑫、王曉鴻，2015），其強調返回自然、解除束縛、順應天性的教育觀（林玉体，2011），又透過H. Thoreau和J. Muir等人的自然寫作，影響了美國二十世紀初的「戶外教育計畫」，使夏令營與露營等活動逐步發展為制度化的戶外教育課程（蔡居澤，1996）。這也是圖1將露營教育作為傘骨之因。爾後，戶外教育又與環保運動合流，後續出現「戶外環境教育」（outdoor environmental education）一詞。此外，另一條歷史脈絡則追溯至唯實論（realism）或經驗主義（empiricism），並以J. Pestalozzi為宗，其強調接觸實物的直觀教學法，影響了戶外教育重視感官經驗的教學方法（蔡居澤，1996）。不過，對戶外教育與前述哲學流派的淵源，後續鮮有文獻討論之，故亦難以釐清現今的概念內涵與這些流派的關聯。

反觀臺灣，與「自然」連結的論述似乎較占上風。無論是早期的陳鐵（1983）或是近期促成戶外教育納入政策的倡議皆然。前者主張人類有「愛好自然的天性」，因此「到戶外去」接觸「戶外大自然」本身就是戶外教育的目的。而後者則出自民間團體與立委提案，當時他們以「拯救宅男、宅女」為口號，呼籲行政院提出相應解方以幫助民眾「接觸自然」，並催生了相關政策（何昕家、洪銘德，2018）。此外，甚有學者將日治時期「向山向海」（山へ海へ）活動亦納入戶外教育範疇（林玫君，2020），顯示臺灣戶外教育的歷史與親近大自然間有密不可分的關係。

藉由對戶外教育流變的探討，不難窺見其與自然主義間的關聯。但如此一來，恐怕更難區辨其與環境教育的差別了。且現今臺灣的戶外教育是否真的體現出與自然主義一脈相承的教育觀？其與唯實論、經驗主義乃至Pestalozzi之間的關聯又有幾分？如何關聯？這些問題都仍無研究可以回答。

二、戶外教育概念內涵之探究趨勢

行文至此，實可發現戶外教育的文獻中散落著諸多線索，或可聚合為支持其自身的理論基礎，只可惜理論尚未成形。可喜的是，國外已有學者將眼光投向戶外教育的哲學探討，而他們的起始點正是戶外教育中的「經驗」。

（一）「經驗」概念細緻化

戶外教育重視學生的直接學習經驗，展現出超越二手知識的野心，但所謂經驗（experience），所指為何？和「體驗」的區別又是什麼？在體驗教育（experiential education）領域中，常使用Kolb提出的經驗學習圈（experiential learning cycle），²而戶外教育領域亦常使用該模式進行教學，蔡居澤（2003）即指出該模式是戶外教育「通用教學模式」。但無論是經驗或體驗，其指涉究竟為何？倘若跳出Kolb的經驗學習圈之外，又該如何回答？國外學者即有從哲學角度深入探討者，詳述如下。

首先，日本學者土方圭與張本文昭（2023）從體驗（体験）與經驗（経験）的區別出發，反思日本戶外教育學會將「體驗」作為核心關鍵詞的意義。首先，他們引入M. Merleau-Ponty的觀點，指出體驗應先於反思，是一種在活生生的世界（living world）中經由「身體」形塑而成的事件；而「經驗」則經反思才生成。其次，他們又將此區別與Dewey連結，指出戶外教育者經常忽略Dewey在討論經驗時的細緻層次：原初經驗（primary experience）與次級經驗（secondary experience）之別，其實正可透過漢字或中文裡的「體驗」與「經驗」來說明。此般區分對戶外教育可謂耳目一新。舉例來說，當教師帶領學生嗅聞樟樹葉片的特殊味道時，即是一種體驗；而書寫於學習單上的「葉子特寫」，實則已是經過學生有意識地反思與轉化後的經驗（賴雅芬，1996）。由此看來，戶外教育本該包含兩者，亦即兼顧「活生生的體驗」及「經過反思的經驗」，而Merleau-Ponty（1945/2012）以現象學角度提出的前反思（pre-reflective）經驗與Dewey的觀點也因此有了協力的可能。

其次，Quay（2013）亦將戶外教育中的經驗區分為二：現象學式（phenomenological）與實用主義式（pragmatic）。前者將經驗視為簡單整體（simple whole），並將自我、他人與自然（self, others and nature）等元素視為消融的（submerged）；後者則將其視為總和整體（total whole），是由各自獨立的元

² 經驗學習圈，係指D. Kolb提出以描述經驗習得歷程的四階段循環模式，包括具體的經驗、對經驗的反思、經驗的抽象化、抽象化概念的應用（蔡居澤，2003）。

素共構而成，其關係清晰可見。其所謂現象學式的審美經驗（aesthetic experience）與實用主義式的反思經驗（reflective experience）正可與前述體驗與經驗之別相呼應。

上述學者的努力，無疑為戶外教育所強調的「真實體驗」、「經驗學習」、「整全性」（黃茂在、曾鈺琪，2015）等概念，提供了更深刻的意涵與更清晰的理解，也在Kolb經驗學習圈的「行動－反思循環」（action-reflection cycle）外，提供了不同角度之詮釋。更重要的是，上述詮釋為戶外教育認識論建構提供豐厚的土壤，讓我們得以藉此檢視在戶外教育課程中所獲取的知識樣貌。然這些經驗究竟是在怎樣的「世界」中獲取？這個問題或可藉戶外教育「三元框架」為起點探討之。

（二）從「三元框架」到「整全性」之強調

國外的戶外教育文獻常用「自我、他人與自然」（self, others and nature）或「自我、他人與環境」（self, others and environment）的三元框架，然學者對此有不少批判與反思。例如，Nicol（2002）指出，這三者之間的複雜關係未被深入探討，而10年後的Quay（2013）仍在叩問該框架是否就是戶外教育的「最終答案」。有趣的是，國內文獻鮮有運用該框架者。不過，此一框架之所以無法完整體現戶外教育的獨特之處，其問題在與環境教育難以區分。即使環境教育未談「他人」，但按此框架，亦可將戶外教育說成「拉著他人一起從事的環境教育」，因此拘泥於此框架，對戶外教育課程理論的建構無疑是雪上加霜。

反之，將實用主義與現象學引入，誠如給予戶外教育這塊園地不同養分，其不僅能帶領我們再思前述框架，亦可支持戶外教育文獻中對整全性（holistic）的籲求（李文富，2015；黃茂在、曾鈺琪，2015）。近年之研究雖為數不多，但確有學者已採用相關理論視角，除前述Quay（2013）外，Vladimirova（2023）亦從現象學切入，認為戶外教育參與者的「身體即一種對地方的回應」（body as a response of the place），這意味著參與者不僅「回應地方」，其身體本身與地方就有著難以分割的糾纏（entanglement）。其將傳統人與自然的二分關係上升至存在的關切（existential concern），此關乎存有之本體論思考，即試圖突破人與自然的二元對立（Nicol, 2014），暗示了現象學式的共融視域能夠超越既有三元框架的

侷限。雖說自身與他人間的關係似仍未獲充分處理，然單就前舉文獻對整全性之關注趨勢，不難窺見現象學可著力之處，即透過共融的現象學視角，回到學習者的經驗本身，以理解自我、他人與環境。

邁向整全性之重視，實則體現了如下觀念：在整全性視域下的世界中獲取的經驗，方可為一種整全性的經驗。至於如何將這種經驗轉化為知識，或可透過書寫之記錄和反思。Lundvall與Maivorsdotter（2021）採Merleau-Ponty觀點，將戶外教育視為一種具身歷程（embodied process），透過讓15歲學生書寫其喜愛之地，以體現其經驗是空間感知與意義建構兼具的結果。而Payne與Wattchow（2009）則從時間出發，注意到學生的過往經驗可能會造成他們對某地的前見，故提倡帶領學生反思其既有經驗，並運用田野日誌作為反思材料。這兩篇文獻都運用書寫將經驗固定為文字，以作為再現原初經驗的橋梁，呼應了前述之體驗與經驗之完整性。此處並非要主張書寫是戶外教育的必要手段，而是藉此透視其背後現象學的身影，並強調無論是前述經驗概念的細緻化，或是在整全性視野下重新思考戶外教育所謂的「世界」與「知識」，都無法逃脫哲學思考的範疇。

不過，上述文獻尚且不能說明戶外教育「已經」具備現象學或實用主義的理論基礎，其原因不僅在相關文獻的稀缺，更在有些問題尚未被回答：戶外教育是什麼？就只是獲得體驗和經驗兩種“experience”嗎？那與體驗教育有何異？戶外教育裡的「戶外」或「真實世界」是什麼？和「自然」有何不同？若相同，那與環境教育又有何差別？學生如何可能在其中獲取知識？為何不能在課室內獲取相同知識？以及最關鍵的：戶外教育如何有別於他者，成為獨立自存的課程領域？對上述叩問，文獻雖已提供寶貴線索，然這些問題仍未獲得充分解答。

參、研究方法

鑑此，本研究採系統性回顧（systematic reviews）（Zawacki-Richter et al., 2020）爬梳臺灣戶外教育研究期刊文獻，藉嚴謹且透明的分析，瞭解該領域之研究關注，並從中辨識研究者們對其作為課程之共同理念與想像，作為理論建構之基礎。

程序上，使用國家圖書館期刊文獻資訊網中的臺灣期刊論文索引，檢索題目包含「戶外教育」一詞之學術性文獻，最早發表者始自1971年3月，終於2024年12月，共57篇，並不再額外篩除，以期完整地理解戶外教育在歷來本土文獻中之概念。³

除了對這57篇文獻進行量化分析外，再從可取得之55篇篩選出實徵研究，共16篇，進一步採質性之反思性主題分析（*reflexive thematic analysis*），以審視其共同主題。所謂反思性主題分析，即先閱讀再編碼，並據以產生主題，如此可減少先編碼再據以閱讀資料造成的主觀偏誤（吳啟誠、張瓊云，2020）。具言之，即先逐篇瀏覽並筆記浮現之編碼，例如自然場域、Dewey等；再整理這些初級編碼，歸納成上層主題，例如場域選擇、定義、理論等，並在此主題下再次閱讀相應文獻中之關鍵段落，以摘錄更細緻的筆記。全程手動編碼，未用分析軟體。在前述過程中，研究者乃扮演後設之詮釋者角色，以分析既有文獻對戶外教育之概念理解。

最後，再借鏡現象學和實用主義以建構戶外教育之本體論與認識論，最終提出戶外教育之全新定義。

肆、研究發現與討論

一、臺灣戶外教育研究呈現邊界模糊之面貌

戶外教育研究在臺日漸蓬勃發展，與政策推波助瀾實有密切關係。2014年前，以戶外教育為名發表者僅11篇（1971-2009年），但自2014年後，約10年間的發表數量陡增為46篇（2014-2024年），此與當時戶外教育被納入課綱以及同年〈中華民國戶外教育宣言〉（教育部國民及學前教育署，2014）發布息息相關。

有趣的是，臺灣的戶外教育期刊文獻在時間短、篇數少的情況下，卻呈現異乎尋常之多元性。就期刊領域而言，這57篇文獻分別發表於38種期刊，其中，共

³ 其中，黃木蘭、尚憶薇、徐藝華、潘文福（2007）一文為該資料庫誤植，實由四篇個別文章組成，唯尚憶薇（2007）符合條件，故僅採該篇。

有七種（共九篇）屬體育領域、⁴六種（共八篇）屬休閒遊憩領域；⁵另有三篇刊載於《體驗教育學報》、二篇刊載於《環境教育季刊》，合計共15種期刊、22篇文獻，分別占期刊種類總數39.5%、文獻篇目總數38.6%。固然，跨領域統整或融入在教育學門並不罕見，但無論是上述統計數據或相關文獻內容皆指出了戶外教育與體育、休閒遊憩、體驗教育、環境教育四個領域間的邊界之模糊。更甚者，這些文獻雖以戶外教育為題，其實質內涵仍多以體育、休閒遊憩、體驗教育與環境教育為要，而戶外教育只是被作為一種手段。如此看來，「多元性」並不足以描述上述文獻之面貌，用「模糊性」反倒更能概括。

究其故，或可追溯至早期文獻的譯介。早期文獻中，有二篇譯自國外，並以類似教科書的姿態引介戶外教育概念（吉思我、陳祐正，1971；周儒等，1994），並將露營、環境教育與戶外教育並列。這些早期文獻引介的定義也影響了後續文獻，例如Sharp（無日期，引自周儒等，1994，頁52）：

戶外教育是指不論任何年級、任何學科的課程，若能在戶外獲得最佳的學習效果，便在戶外進行教學活動。

以及前述Donaldson（1958，引自Ford，1986）的經典定義，都在後續文獻中普遍被採用。又，王鑫與朱慶昇（1995）將Donaldson的定義譯作「戶外教育就是在戶外教學、有關戶外的教學以及為戶外而教學」（education in, about, and for the outdoor），將原文的education譯作「教學」，並提出戶外教育是「一切科目之整合」、其目的在「幫助學生建立環境倫理與休閒技能」等觀點，都讓戶外教育究竟是一種教育理念、課程還是教學，甚或是一種總稱的討論變得更加混淆。後續學者引用這些早期文獻往往未加以批判性檢視，此般情形一直到戶外教育被納入課綱之後才有所轉變。

⁴ 《學校體育》、《國民體育季刊》、《大專體育》、《體育學系（所）刊》、《國民體育季刊》、《臺灣體育運動管理學報》、《嘉大體育健康休閒》。

⁵ 《休憩管理研究》、《休閒保健期刊》、《運動休閒餐旅研究》、《戶外遊憩研究》、《長榮運動休閒學刊》、《觀光與休閒管理期刊》。

然而，另一個問題隨之產生，即自2014年後，多數研究直接認同課綱將戶外教育定位為「議題」，並以國家教育研究院（2020）所言為其定義（如何玉棻，2019；施宜煌等，2017；郭健愷等，2022；賴美芬，2022）。此舉固然無可厚非，但遍尋文獻，只見全盤照收者，未見對其定義的批判與反思，此般景況，顯然不利該領域之發展。

再細究實徵研究，除印證該領域之多元性外，也顯示出研究的缺口。雖實徵研究總數僅16篇，占57篇中的28%左右，研究者仍將其分類綜整之（詳見附錄），結果如下：（一）研究面向上，最多文獻聚焦於課程開發（七篇）與學生經驗（五篇），其次為實施現況（二篇），另有各一篇關注戶外教育的內涵、課程評估指標建構、遊客經驗等主題，顯示研究重心集中於課程實踐與學習歷程之探討。（二）涉及的領域、學科或議題涵蓋相當廣泛，其中最常出現者為露營與地方本位教育（各二篇）。（三）研究對象上，學生為最主要之對象（九篇），其次為專家（五篇）。（四）研究對象所屬學習階段以國小最多（七篇），國中與大專校院各有三篇，高中一篇。綜言之，該領域實徵研究偏重課程研發，並蒐集課程實施過程中的學生經驗，其對象多以國小為主。雖可見研究之多元性，但所涵蓋之面向尚有許多空白。

承前所述，臺灣戶外教育研究對課程內涵與評估的探討較為匱乏。雖有賴婷妤與郭雄軍（2015）曾探討課程內涵，近來又有鄭智明等人（2024）建構課程評估指標，但細讀後卻不難發現箇中矛盾。賴婷妤與郭雄軍雖意圖以訪談歸納出戶外教育者對其內涵之看法，但結果卻南轅北轍，矯正偏差行為、遠離3C、團隊學習、創意發想、探索等都涵蓋其中。是以，其雖試圖找出一條軸線，將戶外教育定調於「突破課室內學習的疆界，並擴大大學校教育的概念」以及「建構個人學習之知識系統和經驗系統」並「強化動機」、「產生學習依戀和幸福感」者，但這只讓戶外教育的內涵更加模糊，而其意涵之邊界更是無限擴大，幾乎等同教育本身。鄭智明等人則透過文獻分析與專家訪談，將戶外教育課程目標描述為「以體驗、冒險與環境保護等元素，並與其他學科進行跨領域整合在戶外進行教學」（頁156）。如此看來，戶外教育雖有其名，卻無其實。此情此景，恐怕肇因於該領域缺乏對自身定義與內涵的批判性檢視，只仰賴對戶外教育執行者的訪談資

料，卻未曾對這些資料進行反思，這使得眾多元素在該領域百家爭鳴，屬於戶外教育自己的聲音卻消失了。

讓我們再次審視這些研究，若從其中去除戶外教育一詞後，該研究亦能成立，則以之為名的必要性何在？例如，鄧宗聖（2020）以大學生的影片創作課程結合服務學習，再以戶外教育為名，指出「學習者在戶外體驗服務中充分發揮個人的興趣及觀察力」（頁38），該活動固然立意良善，但戶外教育在其課程中的角色實則只是服務的場域和影片拍攝的空間罷了。總之，戶外教育的研究面貌正如前述Bisson（1996）提出的傘一樣，無所不包。但這把大傘之下卻盡是「他者」，戶外教育自身的主體性呢？或也消融於模糊的邊界之中了。

二、被工具性應用以致其實質內涵之失落

如前所述，戶外教育猶如一把大傘，其下實質內容多來自其他領域，而戶外教育僅被工具性應用。為何會有這樣的現象？或可從這把傘下的組成探討起。就臺灣戶外教育文獻而言，這把大傘之下以露營、環境教育和體育最為醒目。其中，露營最早出現，吉思我與陳祐正（1971）即將露營與戶外教育並列，並指出其目標包括自然探索、手工藝創作、運動技巧與健康安全等，反映當時戶外教育被視為露營的延伸而非獨立課程。而陳鐵、蔡居澤等學者亦來自童軍領域，因而形成了露營與戶外教育結合的樣貌。至於環境教育，吉思我與陳祐正雖將其列為「附帶目標」，但周儒等人（1994）與賴雅芬（1996）皆將戶外教育作為「實踐環境教育的方式」，賴雅芬亦引用楊冠政（1991）之語，稱「實施環境教育最有效的教學方法，就是在自然環境中教學，也就是戶外教育」（頁76）。最後，體育與戶外教育間亦存有相當親近的關係，例如，黃一元（2014）強調戶外教育需要更多體力，故將其與體育教育連結。而更早的郭正煜（2002）、何奇勸（2003）則認為戶外體育活動可結合社區資源、彈性場域與健康學習目標，豐富體育課程的實踐層面，其說法與其說是戶外教育，毋寧說是擴展了實施場域的體育。綜觀上述領域，各有其獨立自存的課程主體，而多將戶外教育視為一種工具或手段。在此前提下，無怪乎戶外教育要遭遇實質內涵失落的危機了。

是以，當戶外教育被侷限於一種教學方法／策略時，即使有學者要為其作為

課程的身分辯護，皆未能竟其功。例如，蔡居澤（1996）引用Lang（1986）的戶外教育課程模式分類，分別是傳統學科教材、主題／概念、環境／生態研習、野外探險、學校露營五種課程模式，但若細究之，在「傳統學科教材」模式中，戶外教育僅作為一種方法策略被運用；而環境／生態研習與環境教育無異、野外探險與冒險教育無異，學校露營則更僅限於一種活動形式。唯獨主題／概念模式強調在戶外進行的科際整合課程，或可稍稍瞥見其作為課程的主體性。不過，倘若沒有學科，何來的科際整合課程？同理，縱使吳靖國（2024）將戶外教育分為單一領域與跨領域兩種課程模型，也會誤入一樣的陷阱中。可嘆的是，將戶外教育的意涵囿限於一種教學方法或策略，既非實務工作者所願，亦與其進入課綱並成為獨立課程領域的訴求有所矛盾。

對此，雖然國內學者向來以樂觀態度看待（如黃茂在、曾鈺琪，2015），但這把無邊無際的「大傘」若繼續擴張，注定要淪為為他者服務的工具。其實，將傘作為對教育的譬喻並非戶外教育獨有，張建成（2007）即曾以獨石與巨傘比擬多元文化主義的兩大極端：一端是僅重單一文化傳承的「獨石」，另一端則是無所不包、邏輯鬆散、充滿矛盾的「巨傘」。這種無所不包的傘，是否也是如今臺灣戶外教育領域的現況呢？答案恐怕是肯定的。

綜觀研究趨勢，這把大傘的擴張愈發明顯，尤其在「場域」與「活動」面向，戶外教育儼然成為擴張場域與活動多樣性選擇的工具性「說辭」。首先，在場域面向，不僅王鑫（2014）主張凡教室之外皆為戶外教學場域，更有美術館（陳育祥，2017）、觀光工廠（林義斌，2021）參訪的出現，讓戶外教育場域脫離了早先戶外大自然（陳鐵，1983）範疇，將人文場域納入版圖。在活動面向，薛堯舜（2009）將學校之外的服務學習列入；鄧宗聖（2020）將之納入影片創作；郭雄軍（2014）列舉的活動更是包羅萬象，例如走訪古道、探索山林、溯溪、攀岩、划船、調查生態群落、認識動物植物、瞭解社區典故、理解鄉土文化、校際交流遊學、深化人群關係、活動安排、餐飲住宿與經費規劃等。上述研究自有其功不可沒之價值，也都致力於實踐其課程理念，本研究意不在批評它們，只是惋惜於戶外教育總是為別人撐傘，卻忘記了自己的面貌。這無疑是戶外教育課程的危機——其作為課程的主體性為何？如何能獨立自存，避免其消融在

其他教育或課程的疆域中？

總而言之，戶外教育與其他教育名詞和概念間的界定模糊一直是令該領域學者苦惱的一大問題，這也使其需要一再奮力釐清其間的分別：從蔡居澤（1996）引用美國戶外教育會議（Council on Outdoor Education）於1989年整理的表格以區分環境教育、保育教育、戶外遊憩、戶外追尋、冒險教育、經驗教育、定居戶外學校、環境解說、自然教育與自然遊憩，乃至於黃茂在與曾鈺琪（2015）仍需再釐清其與環境教育、探索教育／探險挑戰教育之間的區別，皆可佐證之。而這些釐清大多無效，誠如前述，戶外教育還是常被視為教學方法／策略。但戶外教育實則不具備教學法所應有的步驟化特徵，再者，目的不可能等同於手段，是以，將戶外教育誤認為教學法，不僅模糊其作為課程自存的定位，也遮蔽了其背後課程理論建構的可能性。

無奈此種文獻所在多有。再以下列文獻為例，如周儒等人（1994）將戶外教育視為「暫時解放我們孩子於課業重重壓力之外」的「方式」；施宜煌等人（2017）主張應以戶外教育來實踐環境教育；尚憶薇（2007）則認為戶外教育可以提升學習動機，其原因在於感官受到更多刺激。上述種種，其實也只對應到Tyler（1975）模式中的「學習經驗選擇」，自然無法支撐起戶外教育作為完整課程的結構。更遑論楊蕙芬與郭雄軍（2018）提出的「學習過程遊憩化，遊憩過程教育化」，混淆了戶外教育課程中各種元素的主次之分，也造成誤解教育目的之疑慮。

綜上，在這把大傘逐步擴張的過程中，戶外教育的課程主體性不僅變得模糊，其作為課程自存的合理性更受到挑戰。究其原因，乃在僅將其做工具性的應用，缺乏實質課程與概念內涵之故。

三、缺乏課程理念以致實踐上之名同實異

承前所述，諸多名為戶外教育之課程實踐，其實質內涵卻各自殊異。固然，當課程落實為各自獨立的運作與經驗課程時，自有其多元性與多樣性。然前述內涵的失落，指出了背後更根本的問題：戶外教育課程理念之缺位。

以此綜觀諸文獻，無怪乎其實踐上有多頭馬車之樣態。若以Goodlad

(1979)理論檢視戶外教育的課程轉化，便會發現其中矛盾。例如，即使在知覺課程中，教師與行政人員已意識到戶外教育必須提供有意義的學習經驗，但學生仍認為所謂的戶外教育是「出去玩」，而最想去的場域是「遊樂園」(陳美燕、葉劭緯，2015)。又如，當初民間團體的理想課程是「讓學生放下手機，親近大自然」(何昕家、洪銘德，2018)，但李文獻等人(2020)卻開發數位繪本，讓學生在戶外使用。固然其各自順理成章，然一旦並置於戶外教育的名號之下，其中的弔詭便會浮現：戶外教育從理想到實踐間一再變身，甚至彼此矛盾。

名同實異的荒謬，使得文獻的共同處僅剩「到戶外去」，然戶外的意涵與意義是什麼？是沒有牆壁和屋頂的所在嗎？為何要去戶外？面對這些問題的無言以對，使其陷入有名無實的主體性消融危機中。究竟戶外教育的理念是要解決大自然缺失症(何昕家、洪銘德，2018)，還是「瞭解自己、族群與地方之間的連結」(謝百淇等，2022)呢？就認識論的角度而言，學生如何可能在接觸大自然的同時，加深其與自身和族群的連結？就本體論的角度而言，其架構的課程空間又是如何同時滿足前述目標？而學生實際經驗到的自我概念、生活效能之增強(程鴻傑、游正忠，2015)和大自然缺失症間又有何關聯？上述學習成效，固然可在實務工作中同時產生，但在理論層次上卻難以解釋。換句話說，知其可能，卻無法回答其如何可能。

綜上，臺灣戶外教育在研究上呈現出邊界模糊之趨勢，其課程概念則欠缺理念與實質內涵。這與其向來被工具化應用的現象密不可分，也使其無論在研究中與實務上皆呈現出名同實異之謬。而原因則為理論缺位，故從哲學角度建構戶外教育本體論與認識論實屬必要。

伍、戶外教育本體論與認識論之建構

一、回到Dewey實用主義，反思戶外教育之本體論與認識論

首先，Dewey作為教育哲學大家，在戶外教育文獻中被廣泛引用，然多止步於做中學(learning by doing)一語的望文生義，僅林志汀(2024)一文觸及原初經驗與次級經驗之區分。其餘文獻彷彿只將引用Dewey視為「標準配備」，忽略

了表面之下的深層意涵。

其實，從前文回顧已可看出Dewey哲學廣被引用並非空穴來風。箇中原因在於Dewey深受自然主義影響，他不僅承繼了將自然視為連續體而非斷裂單元的觀點，甚至偏好將自己的哲學稱為經驗的自然主義（empirical naturalism）。但他並不滿足於此，而是進一步批判了傳統哲學的心物二元論。Dewey認為世界的實在（reality）必須經由行動的後果方能顯現，是以，認識主體與其所處世界之間，存在著一種互為主體性的動態關係，實在即是在此過程中被建構者（Biesta & Burbules, 2003/2022; Dewey, 1929/2019, 1998/2015）。

因此，對Dewey而言，人類實則身處在一個充滿不確定性、持續變動的未定世界中。換言之，世界並不像唯實論者所描繪的那樣，即使沒有我們的探究依然存在；也不像理性主義者所推崇的那樣，僅依憑先驗理性。相反地，世界的本體是在交互作用（transaction）中被建構而出（Biesta & Burbules, 2003/2022; Dewey, 1929/2019），藉此審視戶外教育，則所謂「戶外」在課程實施前並不存在，唯有我們採取行動，真實世界才會顯現它的實在。因此，戶外教育並非「到戶外去」，反而應該將「戶外」視為探究的產物。此亦合乎Dewey對兒童教育的看法。他認為教育必須優先考慮兒童與生俱來的探究衝動、社會性需求以及動手建造的傾向，因其樂於探究自身的所作所為將帶來何種後果（林秀珍，2007）。所以，與其說我們應該透過戶外教育拓展其探究的範圍，毋寧說這個世界的實在非得透過這樣的機會，才能在兒童的眼與手中被逐步建構出來。

在Dewey獨特的哲學脈絡下，至少解救了戶外教育其中一個大哉問：為何我們要到戶外去？簡答之，即在行動並得到後果前，無法確知戶外是否真實存在，或者以我們在思考中模擬它的方式存在。詳答之，則戶外教育並非到戶外去，而是透過探究「建構」戶外，亦即認識主體透過與真實世界的互動，建構戶外此一實在的動態歷程，在此歷程中才能生成真正的知識。

如Dewey所言，知識並非靜靜等待被發現的客體，而是在持續互動的探究過程中，不斷生成之有依據的論斷（林秀珍，2007）。不過，這並非要將其哲學化約為「做就對了」，在Dewey的論述中，從獲得初級經驗到次級經驗，乃至於成為有根據的主張，此一歷程非常複雜。Ord與Leather（2011）即批判將經驗等同

於做（doing）的簡化觀點，因為在Dewey哲學中，認識主體要獲取有意義的經驗，必要兼具嘗試（trying）與承受（undergoing）兩種不同階段，且這兩者不能被割裂，就猶如思想與行動、經驗與意義也無法分離一樣，以一種「整體」的形式支持著知識與認識主體的構成。

現在，讓我們再次回到臺灣戶外教育文獻，當其援引Dewey時，是否真正且深刻地實踐了做中學的精神？羅先耘等人（2018）指出，多數戶外教育活動類型雖標榜體驗、觀察、參訪、解說與實作，但未必能真正提供學生主動行動與深度探究的空間與機會，許多活動的安排仍多由成人預先設定與主導，使得戶外教育的實施往往流於表面參訪與單向解說。

不過，Dewey的實用主義哲學雖可解釋「戶外」概念乃動態生成，而其所獲得的經驗與知識來自於交互作用，但這樣的說法仍無法令人滿意。何出此言？讓我們思考一個簡單的詰問：當學生在教室內學習時，上述定義是否也完全符合？比方說，當學生面對電腦學習程式設計時，是否也是一種「做中學」？答案恐怕是肯定的。是以，若Dewey的定義能完美符合一切教育情境，則其當然無法作為戶外教育堅實的理論基礎，因為那樣，戶外教育就沒有存在的必要。即便我們認同世界的實在必須透過探究才顯現，但這依舊無法解釋戶外教育如何將「真實世界」帶來我們面前，究係僅依憑行動後果所產生的經驗？還是透過對經驗的反思呢？這樣的省思讓我們開始焦慮於世界在我們行動之前的狀態。Dewey哲學無法完美解釋當戶外教育者帶領學生「看見」一棵樹時，這棵樹是否就存在了，抑或要實際對其進行一些行動並獲得後果之後，這棵樹才存在呢？這些疑慮可能在Dewey哲學脈絡下並不會出現，但對戶外教育而言，這恰恰是不可忽視的問題。

因此，縱然Dewey哲學已經為戶外教育提供了一種可行的解釋，我們仍須借鏡於另一種哲學，既可以解除我們對世界虛無化的疑慮，又可以解答這樣一個簡單卻又無比複雜的問題：為何透過戶外教育，就能讓學生在「真實世界」中學習？

二、借鏡Merleau-Ponty以建構戶外教育本體論與認識論

世界是否真實存在的問題困擾了哲學家上千年，直至20世紀初，E. Husserl

提出以懸擱（epoché）方式將此問題懸而不論，轉而專注於我們所能掌握的、那展現在我們意識之中的現象，方才使哲學得以推進（楊深坑，2014）。然即便 Husserl 敏銳地透過無時無刻不指向某物的意向性，將我們所意識到的世界描述為一組意向結構，但其現象學拼圖似乎在調和心物二元論的矛盾上仍缺失了重要的一塊，那正是 Merleau-Ponty 哲學中的核心：身體。

（一）從身體、具身到肉身：Merleau-Ponty 眼中的「真實世界」

世界如何被我們的意識捕捉？其中必然存在著一種媒介，畢竟我們的意識並非存在於真空之中，Merleau-Ponty（1945/2012）因而將「身體」（body）帶到了我們面前，因為對世界的探索首先必是身體的探索（bodily exploration），而知曉（knowing）亦須建立在身體的知曉（bodily knowing）上，是以，知識難以從身體性存有（somatic being）中被抽離（O'Loughlin, 1997）。但 Merleau-Ponty 並非只是將意識放入身體那麼簡單，他更立足於意識與身體密不可分之觀點，將此一包含了心理與生理、感官與理性的認識主體之特徵命名為「具身」（embodiment）。在《知覺現象學》（*Phenomenology of Perception*）一書中，他多次將具身一詞與其他語彙結合，如具身心智（embodiment mind）、具身知覺（embodiment perception）（Merleau-Ponty, 1945/2012），這正是他統合意識和身體的嘗試。

至此，我們已經明瞭 Merleau-Ponty 試圖透過具身以超越身體那單純的生理性定義，亦得以覺知我們透過具身在世存有（being-in-the-world）的微妙感受。不過，Merleau-Ponty 並未止步於此，在《可見的與不可見的》（*The Visible and the Invisible*）中，他提出了「肉身」（flesh）的概念（Merleau-Ponty, 1964/1968）。何謂肉身？首先，Merleau-Ponty 的用意在於他發現「身處世界之中」的陳述易使我們忽略一個事實：我們自身也是世界的一部分。換言之，我們是以世界的質料構成的，我們同樣也具身參與了世界的生成。故我們之所以能知覺到自身存在，也能夠知覺到世界存在，是因為同樣身處在這塊「織物」之中。Merleau-Ponty 以肉身為一種「元素」，指稱世界得以顯像的基礎，而在此基礎之上的實存，即有賴於從我們與世界的交織中顯現（楊大春，2003；Merleau-Ponty, 1964/1968; O'Loughlin, 1997）。

此般觀點早在Merleau-Ponty (1945/2012) 的《知覺現象學》(*Phenomenology Perception*) 中就可見端倪，他曾將人描述為各種因果關係交織 (intertwine) 的地方 (place)，唯有當我們具身向世界敞開時，世界才會顯露其本來面目。這是一個很有趣的觀點，即當我們透過感官覺知世界時，我們也正在被世界覺知，猶如我們在撫觸樹木時，我們也正在被樹木觸碰。透過這種「互為身體性」(intercorporeality) (Payne & Wattchow, 2009) 的描寫，Merleau-Ponty將我們與世間諸相都理解為同一本體的不同面向，打破了「我」作為一超然觀察者的預設。

當然，這並不意味著Merleau-Ponty眼中的真實世界是像唯實論者所說的那樣「自在」，即使他開宗明義指出：我們必須意識到世界早在我們對其進行反思之前，就「作為一種不可讓渡的在場『已然在此』」(Merleau-Ponty, 1945/2021, p. 1)，但這裡的世界既不是「反思經驗」產生後才出現的世界，也不是我們具身體驗之前就存在的世界，而是在反思之前，即在「體驗的同時」被知覺到的世界。我們所撫摸到或粗糙或平滑的世界，既是我們撫摸了物質，也是物質在碰觸我們，因而物質世界與具身意識不過是此一完足本體的不同面向，因著我們都是由肉身元素所構成。並且，當「我」被以世界編織而成時，「我」親眼所見的物也在這塊織物之中，諸般種種透過「我們」的具身得以交織。在此諸相共在的前提下，存有於世的狀態才得以實踐。

在Merleau-Ponty的現象學中，存有與其本體是密不可分的，以具身為紐帶，方可安放真實世界。縱然真實世界仍要透過具身知覺方可被覺知，但這種身體性的思想轉向，無疑為戶外教育中的空間移動提供了必要的哲學基礎。

(二) 具身參與：「知覺優先」的認識論

雖說我們已對知覺到的真實世界感到安心，但另一個問題隨之浮現，那就是：透過戶外教育，在真實世界中獲得知識如何可能？對此，前文辨析的「體驗」與「經驗」提供了簡明有力的起點，也指明了體驗必然先於經驗。但所謂的「感官體驗」又如何可能？其哲學基礎為何？

從經驗回到體驗，就像Husserl提出的現象學宗旨：透過懸擱理論態度，使我們得以返回生活世界 (楊深坑, 2014)。誠如Merleau-Ponty (1945/2021, p. 4) 所言：

回到……先於認識的世界；相對於這一世界而言，任何科學的規定都是抽象的、意指的和從屬的，如同地理學相對於景致一樣，我們首先在景致中理解了什麼是一片森林、一片牧場或一條河流。

教室內的教育，往往致力於呈現理論世界的精妙，知識的大廈幫助我們「站在巨人的肩膀上」自是無可厚非，但現象學指明了一條路，即「恢復我們與世界之間素樸（naïve）的聯繫」（Merleau-Ponty, 1945/2021, p. 1）。Merleau-Ponty（1945/2021）曾以顏色舉例說明，說明人可能會「為了記憶中的一種顏色而移走了實際看到的顏色」（p. 419），因為記憶中所積累的經驗可能會使我們誤認當下實際所見的顏色。這使我們進一步意識到，我們所感知到的顏色，其實僅僅是世界無限可能性中某一種可能性的顯現，因此應「忘掉物理學所支持的這一錯覺」，即認為存在著一種客觀、絕對的顏色屬性。當顏色被下了一個定義，反而會「掩蓋了顏色的所有其他呈現方式」，忽略了「實在的顏色仍然在各種顯像之下延續，就像背景在圖形之下持續一樣」（p. 420）。因此，若僅透過抽象學科的知識框架來理解世界，往往會遮蔽我們與世界之間那種最直接、最本源的聯繫。由此觀之，戶外的關鍵意義不在於與室內的對立，而在於去除理論的限制，「還原」我們與世界的聯繫。換句話說，若我們只是把學科的理论知識原封不動地搬到戶外去教學，就會再次陷入理論世界的迷霧之中，而忽略了我們與世界之間的聯繫，而Merleau-Ponty強調「知覺優先」的認識論，正可解決此一問題。

進一步而言，Merleau-Ponty的具身觀點也為戶外教育者偏好的「感官學習」提供了有力的支持。但我們必須時刻銘記，他對於「完整的」感官體驗的強調：我們不能忽略在圖形（figure）之下仍存在著背景（ground）。這種說法顯然受到完形心理學（gestalt psychology）的影響。完形心理學將人注意到的事物視為「前景」（亦即圖形），其餘事物則為「背景」，是以，當人在注意事物時，不可能只接收前景，而是必須同時獲得包含背景之「完整感官體驗」（楊大春，2003；Russon, 1994）。這種不可分割的完整性，就如完形心理學所說的「整體並不等於部分之和」（楊大春，2003），亦是Merleau-Ponty認識論的核心。

Merleau-Ponty哲學，無論在本體論與認識論，都是一種「整全性」哲學。就

如同聆聽M. Ravel的Boléro舞曲那樣，當我們注意到不斷複沓的小鼓節奏時，這種有力的聲音就一躍而成為前景，而悠揚的主旋律就成為背景；反之亦然。但我們無法真正分割兩者，因為它們共同組成了Boléro舞曲。甚至，我們作為聆聽者，也與表演者、與這首曲子共同交織出世界的存有。我們不僅存有於世，更是與世界交織的存有。

因此，當戶外教育者帶領學生身處真實世界時，既不應遺忘我們是構成世界的一部分，且世界亦是形塑我們的材料，也該記得「回到事物本身」，方為戶外教育之真諦。

三、追求必然性的存有實踐：戶外教育的哲學意義

綜上，本研究借鑑Dewey和Merleau-Ponty，再概念化真實世界與感官體驗等用語，為戶外教育賦予哲學基礎。其概念比較及對戶外教育之啟示整理如表1。

表1

Dewey與Merleau-Ponty哲學概念對照及其對戶外教育之啟示

	Dewey實用主義	Merleau-Ponty現象學	對戶外教育之啟示
本體論	本體無用，實在須於實務中揭示	肉身為人與世界共同交織之元素，彼此不可分割	人存有於世即是身在處境與自由的張力間，而須透過認識論之具身體驗以實踐自身存有
認識論	認識主體與客體經互為主體性之接觸並從後果認識實在	藉兼具完形心理、肉身感官之「具身存有」以認識世界	藉具身體驗認識世界和自身，此二者不可分割，故須於處境中活出存有於世的狀態
對經驗之區分	初級經驗與次級經驗	前反思經驗與反思經驗	戶外教育之體驗與經驗

基此，戶外教育所謂「真實世界」或可等同於現象學所謂「生活世界」，而該世界的生成有賴於認識主體與其間的交互作用。更重要的是，戶外教育的獨到

之處即是透過具身主體的感官與知覺，展現其與世界共同交織的存有。是以，不妨將戶外教育視為一種「實踐存有」的方式，透過踏出教室，走入戶外（outdoor），進而擺脫理論世界的框限，在「門之外」（out-of-door）實踐其存有。戶外教育雖看似將自己拋入充滿不確定性的世界，但正如J. Sartre強調存有實踐是將偶然性轉化為必然性那樣（Bakewell, 2016/2017），戶外教育的理念不在擺脫教室內的必然性而去追逐戶外的偶然性，相反地，戶外教育是要到「門之外」去尋求一種必然性。正因為這種必然性在具身參與之前並不存在，故而需要透過戶外教育此一課程取徑，踏實地去實踐我們的存有。

在此，特地將「門之外」的概念提出，不僅是因為「門」乃一種開放或限制的象徵，本身即具備了選擇與排除的意涵，更要強調「門之外」恰恰是擺脫束縛，還原到整全性的體驗中的一條取徑。即便我們總是身處在盤根錯節的處境之中，但藉助課程的力量，我們得以邁出這扇門，取回本就屬己的自由。總而言之，戶外教育不該讓自己步入虛無的困境，收起這把大傘，幫助學生在處境與自由的張力之中，透過具身的體驗與經驗，活出存有的必然性，這才是其作為課程最寶貴，也最無法被取代的根。

陸、結論與建議

一、結論

（一）戶外教育正面臨課程主體性消融的危機

經系統性回顧，可發現相關研究數量遽增與政策推行有密切關聯。然戶外教育常僅被視為一種教學方法／策略，並被作為達成其他課程（如環境教育）的工具，故面臨課程主體性消融的危機。究其原因，乃相關研究缺乏對課程理念之批判性探討，加上戶外教育本身哲學基礎薄弱之故。

（二）借鏡哲學以建構戶外教育的理論基礎

Dewey實用主義與Merleau-Ponty現象學雖有思想上的異同，但對於建構戶外教育的哲學基礎都不可或缺。本體論方面，Dewey對於「實在」的交互作用觀點，可深化戶外教育者在「真實世界」做中學的意涵；Merleau-Ponty的「具身」

與「肉身」概念則補足了戶外教育者強調「身體」與世界交織以共同顯現存有的本體論缺口。認識論方面，Dewey的經驗、行動與反思雖可用於詮釋戶外教育的課程經驗，但仍需借助Merleau-Ponty的「具身參與」以及「知覺優先」的觀點以詮釋戶外教育的「體驗」，為戶外教育課程的必要性提供支持。故而，結合兩者可為戶外教育提供堅實的本體論與認識論基礎。

（三）從哲學角度賦予戶外教育新定義

戶外教育可從字面上被理解為「門之外」的教育，而「門之外」之所以能成為這種課程取徑的必要條件，即是要透過擴充人在處境中做出自由選擇的餘地，以幫助學生具身地認識世界，並在此課程歷程中實踐其存有。戶外教育者所稱的真實世界可被理解為現象學所稱之生活世界，但「戶外」概念並非只是室內的對立，而是需要在戶外教育的課程歷程中，從學生與世界共同交織的存有中被建構而出。是以，本研究從哲學角度，將戶外教育定義為「一種在處境與自由的張力之間，藉由具身體驗以實踐存有的課程取徑」。

二、建議

（一）以本研究之定義為基礎，慎思戶外教育之課程與教學

本研究可供有關課程發展、設計與教學者作為反思起點，例如，課程目標能否幫助學生更好地開展其自身存有？能否設計整全性的具身體驗，以幫助學生恢復並深化其與世界的連結？與此同時，促進其對自身在處境中能開展其可能性之自由的深刻理解？透過慎思，連結抽象理念與實務，使戶外教育之課程方案能幫助學生運用具身體驗以接觸真實世界（如大自然、社區場域），並開展其自身存有（如增強自我概念、生活效能），且恢復並深化其與自身和世界之連結（如部落、社區、地方等）。唯有兼顧以上條件，戶外教育之課程與教學方可進一步證成其自身之主體性。

（二）以本研究之理論為起點，反思戶外教育之課程主體性

Merleau-Ponty曾被Bakewell（2016/2017）以「跳舞的哲學家」稱之，不只因他擅長跳舞，更因他將哲學與生活「活成一體」，真正具身參與這個世界。反觀戶外教育，往往實踐者眾、哲思者寡。其實理論探討並非僅是抽象論述，更是對

現象獲致更深層理解的努力（van Manen, 1982）。戶外教育實踐者應反思自身的課程理念與實質內涵，收起大傘，帶領學生走出門外，與世界共舞，並在與其他領域合作時保有自我，活出專屬戶外教育的存有。同理，在進行師資培育、教師專業發展和教學實踐時，亦不應忽略教師的哲學反思，因為唯有深切理解戶外教育理念者，才能舞出戶外教育課程的主體性。

（三）研究限制及未來研究建議

有關戶外教育三元框架中的「他人」問題，亦即倫理學問題，尚未被充分討論。此外，戶外教育雖可視為運用現象學還原方法的一種課程取徑，但如何從生活世界提煉至理論世界，亦待有志之士進一步探討知識論與方法論（即教學設計）間的聯繫。最後，在結合相關政策或師培上，亦有賴相關專家共同參與，本研究僅就課程哲學角度拋磚引玉，力有未逮之處，尚祈後續研究裨補闕漏。

致謝：本研究初稿蒙卯靜儒教授與甄曉蘭教授不吝賜教，又獲兩位匿名審查者惠予寶貴之修改意見，此致謝忱。

參考文獻

- Bakewell, S. (2017)。我們在存在主義咖啡館：那些關於自由、哲學家與存在主義的故事（江先聲，譯）。商周。（原著出版於2016）
- [Bakewell, S. (2017). *At the existentialist café: Freedom, being, and apricot cocktails* (S. Kong, Trans.). Business Weekly. (Original work published 2016)]
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2022)。實用主義與教育研究（林子仙、單文經，譯）。五南。（原著出版於2003）
- [Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2022). *Pragmatism and educational research* (Y.-H. Lin & W.-J. Shan, Trans.). Wu-Nan Book. (Original work published 2003)]
- Dewey, J. (2015)。經驗與教育（單文經，譯注）。聯經。（原著出版於1998）
- [Dewey, J. (2015). *Experience and education: 60th anniversary edition* (W.-J. Shan, Trans.). Linking. (Original work published 1998)]
- Dewey, J. (2019)。經驗與自然（傳統先，譯）。五南。（原著出版於1929）
- [Dewey, J. (2019). *Experience and nature* (T. Fu, Trans.). Wu-Nan Book. (Original work

published 1929)]

- Merleau-Ponty, M. (2021)。知覺現象學（梅洛—龐蒂文集，第2卷）（楊大春、張堯均、關群德，譯）。商務印書館。（原著出版於1945）
- [Merleau-Ponty, M. (2021). *Phénoménologie de la perception* (D. Yang, Y. Zhang, & C. Kuo, Trans.). The Commercial Press. (Original work published 1945)]
- 王貞文、歐陽宇（2024）。鄉土教學議題融入戶外教育課程之行動研究——以臺南新化大目降廟宇文化為例。《觀光與休閒管理期刊》，12（2），121-131。https://doi.org/10.6510/JTLM.202412_12(2).0010
- [Wang, Z.-W., & Ou, Y.-Y. (2024). An action research on the homeland education for outdoor education course— Case study of the temple culture of Tavocan Temple. *Journal of Tourism and Leisure Management*, 12(2), 121-131. https://doi.org/10.6510/JTLM.202412_12(2).0010]
- 王鑫（2014）。概說戶外教育的要點。《學校體育》，24（1），84-92。
- [Wang, S. (2014). Introduction to the essentials of outdoor education. *Physical Education in School*, 24(1), 84-92.]
- 王鑫、王曉鴻（2015）。在真實環境中教學的哲學思維。《臺灣博物季刊》，34（2），6-15。
- [Wang, S., & Wang, X.-H. (2015). Philosophical thinking of teaching in real environments. *Taiwan Natural Science Quarterly*, 34(2), 6-15.]
- 王鑫、朱慶昇（1995）。戶外教育的範疇。《教師天地》，75，2-11。
- [Wang, S., & Zhu, Q.-S. (1995). The scope of outdoor education. *Teachers' World*, 75, 2-11.]
- 吉思我、陳祐正（1971）。露營和戶外教育的目的與目標。《國民體育季刊》，2（2），29-30。
- [Ji, S.-W., & Chen, Y.-Z. (1971). Aims and objectives of camping and outdoor education. *National Sports Quarterly*, 2(2), 29-30.]
- 何玉棻（2019）。戶外教育在十二年國教素養導向之課程設計與實踐。《南投文教》，37，20-24。
- [He, Y.-F. (2019). Curriculum design and practice of competency-oriented outdoor education in the 12-year basic education. *Nantou Culture & Education*, 37, 20-24.]
- 何奇勸（2003）。試論戶外教育在國小健體領域運動學習指標之應用。《體育學系（所）刊》，3，63-71。https://doi.org/10.29793/TYHHHK.200304.0007
- [He, Q.-R. (2003). A preliminary discussion on the application of outdoor education in the learning indicators of health and physical education for elementary schools. *Department of*

- P.E. & Graduate Institute of P.E. Journal*, 3, 63-71. <https://doi.org/10.29793/TYHHHK.200304.0007>]
- 何昕家、洪銘德（2018）。初探臺灣戶外教育政策。《臺灣教育》，713，95-105。
- [He, X.-J., & Hong, M.-D. (2018). A preliminary exploration of outdoor education policy in Taiwan. *Taiwan Education*, 713, 95-105.]
- 吳啟誠、張瓊云（2020）。主題分析在教育研究上的應用。《特殊教育發展期刊》，69，29-42。 [https://doi.org/10.7034/DSE.202006_\(69\).0003](https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0003)
- [Wu, Q.-C., & Zhang, Q.-Y. (2020). Applying a thematic analysis in educational research. *The Development of Special Education*, 69, 29-42. [https://doi.org/10.7034/DSE.202006_\(69\).0003](https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0003)]
- 吳靖國（2024）。校長促進學校戶外教育普及化發展的課程領導。《教育研究月刊》，357，16-28。 <https://doi.org/10.53106/168063602024010357002>
- [Wu, J.-G. (2024). Principals promote the outdoor education popularizing development in curriculum leadership. *Journal of Education Research*, 357, 16-28. <https://doi.org/10.53106/168063602024010357002>]
- 李文富（2015）。戶外教育的理論基礎。載於黃茂在、曾鈺琪（主編），《戶外教育實施指引》（頁26-37）。國家教育研究院。
- [Li, W.-F. (2015). Theoretical foundations of outdoor education. In M.-Z. Huang & Y.-Q. Zeng (Eds.), *Implementation guidelines for outdoor education* (pp. 26-37). National Academy for Educational Research.]
- 李文獻、林美君、張俊彥、賴信志、林慧敏（2020）。運用數位科技於戶外教育場域之科學繪本教學設計——從教學者觀點探討。《科學教育月刊》，428，11-31。 [https://doi.org/10.6216/SEM.202005_\(428\).0002](https://doi.org/10.6216/SEM.202005_(428).0002)
- [Li, W.-X., Lin, M.-J., Chang, C.-Y., Lai, S.-C., & Lin, H.-M. (2020). Design of science picture books for the application of digital technology in outdoor education: The viewpoint from educators. *Science Education Monthly*, 428, 11-31. [https://doi.org/10.6216/SEM.202005_\(428\).0002](https://doi.org/10.6216/SEM.202005_(428).0002)]
- 李建輝（2023）。戶外教育推動對環境素養影響研究——以愛河愛之船遊客為例。《生活科學學報》，25，1-27。
- [Li, J.-H. (2023). A study on the impact of promoting outdoor education on environmental literacy: A case study of tourists on the Love Boat in Love River. *Journal of Life Science*, 25, 1-27.]

- 周儒、黃淑芬、Rillo, T. J. (1994)。戶外教育的精義。《環境教育季刊》，**20**，52-63。
[Chou, J., Huang, S.-F., & Rillo, T. J. (1994). The essence of outdoor education. *Environmental Education Quarterly*, *20*, 52-63.]
- 尚憶薇 (2007)。以戶外教育提升學習動機。《師友月刊》，**86**，13-16。https://doi.org/10.6437/EM.200712.0013
- [Shang, I.-W. (2007). Enhancing learning motivation through outdoor education. *The Educator Monthly*, *86*, 13-16. https://doi.org/10.6437/EM.200712.0013]
- 林玉体 (2011)。《西洋教育思想史 (修訂三版)》。三民。
- [Lin, Y.-T. (2011). *History of western educational thought* (Revised 3rd ed.). San Min.]
- 林志汀 (2024)。以杜威經驗哲學探討彰化縣戶外教育推動之啟示。《臺灣教育評論月刊》，**13** (9)，111-118。
- [Lin, Z.-T. (2024). Exploring the implications of promoting outdoor education in Changhua County through Dewey's philosophy of experience. *Taiwan Educational Review Monthly*, *13*(9), 111-118.]
- 林秀珍 (2007)。《經驗與教育探微——杜威 (J. Dewey) 教育哲學之詮釋》。師大書苑。
- [Lin, X.-Z. (2007). *Exploring experience and education: An interpretation of John Dewey's educational philosophy*. Lucky Bookstore.]
- 林玫君 (2020)。「山へ海へ」——大正時期在臺學生的夏季戶外教育。《臺灣文獻》，**71** (4)，67-115。
- [Lin, M.-J. (2020). "To the mountains and the sea": Summer outdoor education for students in Taiwan during the Taisho Period. *Taiwan Historica*, *71*(4), 67-115.]
- 林義斌 (2021)。觀光工廠做為戶外教育學習場域之探索研究。《嘉大體育健康休閒》，**20** (2)，74-86。https://doi.org/10.6169/NCYUJPEHR.202112_20(2).06
- [Lin, Y.-B. (2021). Exploratory research of tourism factories as a learning field for outdoor education. *NCYU Physical Education, Health & Recreation Journal*, *20*(2), 74-86. https://doi.org/10.6169/NCYUJPEHR.202112_20(2).06]
- 施宜煌、李佩真、葉彥宏 (2017)。十二年國民基本教育課程議題釐析——以「戶外教育」為例。《經國學報》，**33**，131-140。
- [Shi, Y.-H., Li, P.-Z., & Yeh, Y.-H. (2017). Analysis of curriculum issues in the 12-year basic education: A case study of "outdoor education". *Ching-kuo Journal*, *33*, 131-140.]
- 國家教育研究院 (2020)。《議題融入說明手冊》。https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=12527

- [National Academy for Educational Research. (2020). *Explanatory manual for the integration of issues into the curriculum*. <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=12527>]
- 張建成 (2007)。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。《教育研究集刊》，53 (2)，103-127。 [https://doi.org/10.6910/BER.200706_\(53-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200706_(53-2).0004)
- [Chang, C.-C. (2007). A monolith or an umbrella: The multicultural predicaments. *Bulletin of Educational Research*, 53(2), 103-127. [https://doi.org/10.6910/BER.200706_\(53-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200706_(53-2).0004)]
- 張霄亭 (無日期)。經驗金字塔。國家教育研究院樂詞網。2026年3月15日，取自 <https://terms.naer.edu.tw/detail/88d7226a5d916b748ee99bdd8062aa59/?seq=1>
- [Zhang, S.-T. (n.d.). *Cone of experience*. National Academy for Educational Research Terminology Online. Retrieved March 15, 2026, from <https://terms.naer.edu.tw/detail/88d7226a5d916b748ee99bdd8062aa59/?seq=1>]
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>
- [Ministry of Education. (2014). *General guidelines of the 12-year basic education curriculum*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>]
- 教育部國民及學前教育署 (2014, 6月26日)。中華民國戶外教育宣言啟動「學習走出課室，讓孩子夢想起飛」。 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Epaper/Detail?id=3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58&eid=65217ff3-567f-4c3e-8a63-8b63ba304336>
- [K-12 Education Administration, Ministry of Education. (2014, June 26). *Outdoor education declaration of the Republic of China: "Learning beyond the classroom, letting children's dreams fly"*. <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Epaper/Detail?id=3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58&eid=65217ff3-567f-4c3e-8a63-8b63ba304336>]
- 教育部國民及學前教育署 (2024, 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.k12ea.gov.tw/Tw/News/K12eaNewsDetail?filter=9F92BBB7-0251-4CB7-BF06-82385FD996A0&id=23a77bac-3384-495a-8de5-e421922b75ac>
- [K-12 Education Administration, Ministry of Education. (2024, November 18). *Ministry of*

Education releases "outdoor education declaration 3.0": Creating healthy, equitable, and beneficial outdoor education for all!. <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/News/K12eaNewsDetail?filter=9F92BBB7-0251-4CB7-BF06-82385FD996A0&id=23a77bac-3384-495a-8de5-e421922b75ac>

- 郭正煜 (2002)。推廣戶外教育觀念在學校體育教學之策略應用。《大專體育》，58，1-4。
<https://doi.org/10.6162/SRR.2002.58.01>
- [Guo, Z.-Y. (2002). Strategy and application of promoting outdoor education concepts in school physical education. *Sports Research Review*, 58, 1-4. <https://doi.org/10.6162/SRR.2002.58.01>]
- 郭捷愷、林昭良、詹盛如 (2022)。從戶外教育談核心素養之實踐。《臺灣教育評論月刊》，11 (10)，25-29。
- [Guo, J.-Y., Lin, C.-L., & Chan, S.-J. (2022). Discussing the practice of core competencies from the perspective of outdoor education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(10), 25-29.]
- 郭雄軍 (2014)。打造一所戶外教育導向的特色學校。《學校體育》，24 (1)，93-99。
- [Kuo, H.-C. (2014). Building a featured school oriented toward outdoor education. *Physical Education in School*, 24(1), 93-99.]
- 陳文馨、何縉琪 (2022)。不一樣的畢業旅行：融入戶外教育與品德議題之教學研究。《課程與教學》，25 (2)，29-56。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25\(2\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0002)
- [Chen, W.-S., & Ho, Y.-C. (2022). Unique graduation trips: A teaching research on integrating outdoor education and character issues. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 25(2), 29-56. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25\(2\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0002)]
- 陳育祥 (2017)。高中美術教師戶外教育議題融入課程之探究。《藝術教育研究》，34，33-64。
<https://doi.org/10.6622/RAE.2017.34.02>
- [Chen, Y.-X. (2017). A study on how high school visual arts teachers incorporate outdoor education into curricula. *Research in Arts Education*, 34, 33-64. <https://doi.org/10.6622/RAE.2017.34.02>]
- 陳美燕、葉劭緯 (2015)。國中小校外教學現況與戶外教育政策認知之調查研究。《教育脈動》，4，41-64。
- [Chen, M.-Y., & Yeh, S.-W. (2015). A survey study on the current situation of field trips and policy cognition of outdoor education in primary and junior high schools. *Educational Pulse*, 4, 41-64.]
- 陳鐵 (1983)。戶外教育。《公民訓育學報》，1，257-270。
<https://doi.org/10.6231/CME.1983>

(1)17

- [Chen, T. (1983). Outdoor Education. *Journal of Civic and Moral Education*, 1, 257-270.
[https://doi.org/10.6231/CME.1983\(1\)17](https://doi.org/10.6231/CME.1983(1)17)]
- 程鴻傑、游正忠（2015）。戶外教育活動之經驗銘印效果及其深遠影響。高苑學報，20（2），122-131。
- [Cheng, H.-J., & Yu, Z.-Z. (2015). The experience imprinting effect of outdoor education activities and its far-reaching impact. *Journal of Kao Yuan University*, 20(2), 122-131.]
- 黃一元（2014）。由「國民體育日」談戶外教育政策與建構平臺。國民體育季刊，43（3），26-30，99-100。
- [Huang, I.-Y. (2014). Discussion on outdoor education policy and platform construction via “national sports day”. *National Sports Quarterly*, 43(3), 26-30, 99-100.]
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。臺灣戶外教育內涵與課程優質化初探。教育脈動，4，22-40。
- [Huang, M.-Z., & Zeng, Y.-Q. (2015). A preliminary study on the content and curriculum optimization of outdoor education in Taiwan. *Educational Pulse*, 4, 22-40.]
- 楊大春（2003）。梅洛龐蒂。生智。
- [Yang, D.-C. (2003). *Merleau-Ponty*. Sheng-Chih.]
- 楊深坑（2014）。教育研究的現象學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），教育哲學：方法篇（頁15-44）。學富。
- [Yang, S.-K. (2014). Phenomenological methods in educational research. In F.-C. Lin & J.-C. Hung (Eds.), *Philosophy of education: Methods* (pp. 15-44). Pro-Ed.]
- 楊蕙芬、郭雄軍（2018）。從休閒遊憩探究戶外教育的趨勢。休憩管理研究，5（2），45-62。
- [Yang, H.-F., & Kuo, H.-C. (2018). Exploring the trend of outdoor education from leisure recreation. *Journal of Leisure and Recreation Management*, 5(2), 45-62.]
- 蔡居澤（1996）。戶外教育的涵義及其發展之探討。公民訓育學報，5，283-302。
[https://doi.org/10.6231/CME.1996\(5\)16](https://doi.org/10.6231/CME.1996(5)16)
- [Tsai, C.-T. (1996). A survey of the definition and development of outdoor education. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 5, 283-302. [https://doi.org/10.6231/CME.1996\(5\)16](https://doi.org/10.6231/CME.1996(5)16)]
- 蔡居澤（2003）。戶外教育的通用教學模式：經驗學習圈。教師天地，127，23-25。
- [Tsai, C.-T. (2003). A universal teaching model for outdoor education: The experiential learning cycle. *Teachers' World*, 127, 23-25.]
- 鄧宗聖（2020）。從戶外教育到創作學習：在高等教育中媒體素養觀點。休憩管理研究，

7 (1), 27-40。

[Deng, T.-S. (2020). From outdoor education to creative learning: Perspective on media literacy in higher education. *Journal of Leisure and Recreation Management*, 7(1), 27-40.]

鄭智明、陳美燕、郭雄軍 (2024)。戶外教育課程評估指標建構之研究。教育科學研究期刊, 69 (4), 141-172。https://doi.org/10.6209/JORIES.202412_69(4).0005

[Cheang, C.-M., Chen, M.-Y., & Kuo, H.-C. (2024). Indicators for evaluating outdoor education curricula. *Journal of Research in Education Science*, 69(4), 141-172. https://doi.org/10.6209/JORIES.202412_69(4).0005]

賴美芬 (2022)。新課綱與戶外教育的轉變。長榮運動休閒學刊, 16, 10-18。

[Lai, M.-F. (2022). Changes in 108 curriculum and outdoor education. *CJCU Journal of Sport and Leisure*, 16, 10-18.]

賴婷妤、郭雄軍 (2015)。走出課室：戶外教育之現象學研究。臺灣體育運動管理學報, 15 (1), 1-20。https://doi.org/10.6547/tassm.2015.0001

[Lai, T.-Y., & Kuo, H.-C. (2015). Learning outside the classroom: A study of outdoor education. *Journal of Taiwan Society for Sport Management*, 15(1), 1-20. https://doi.org/10.6547/tassm.2015.0001]

賴雅芬 (1996)。校園戶外教育。環境教育, 30, 76-83。

[Lai, Y.-F. (1996). Campus outdoor education. *Environmental Education*, 30, 76-83.]

薛堯舜 (2009)。戶外教育於服務學習之運用。休閒保健期刊, 1, 69-76。https://doi.org/10.29686/LHW.200906.0011

[Hsueh, Y.-S. (2009). The application of outdoor education in service learning. *Leisure & Holistic Wellness*, 1, 69-76. https://doi.org/10.29686/LHW.200906.0011]

謝百淇、顏瓊芬、郭子瑜、邱俊翰 (2022)。根深蒂固：地方本位戶外教育對原住民學生地方連結之影響。課程與教學, 25 (2), 129-154。https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0005

[Hsieh, P.-C., Yen, C.-F., Guo, Z.-Y., & Chiu, C.-H. (2022). Place rootedness: The impact of place-based outdoor education and indigenous students' place bonding. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 25(2), 129-154. https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0005]

羅先耘、葉育瑜、黃茂在 (2018)。我們準備好了嗎？臺灣戶外教育研究回顧。休憩管理研究, 5 (2), 63-88。

[Lo, H.-Y., Yeh, Y.-Y., & Huang, M.-Z. (2018). Are we ready? A Review on outdoor educational researches in Taiwan. *Journal of Leisure and Recreation Management*, 5(2), 63-88.]

- 土方圭、張本文昭 (2023)。メルロ＝ポンティの身体論を手掛かりとした野外教育における「体験」。野外科教育研究・26, 21-44。
- [Hijikata, K., & Harimoto, F. (2023). "Experience" in outdoor education based on body theory by Maurice Merleau-Ponty. *Outdoor Education Research*, 26, 21-44.]
- Bisson, C. (1996). *The outdoor education umbrella: A metaphoric model to conceptualize outdoor experiential learning methods* (ED416049). ERIC. <https://eric.ed.gov/fulltext/ED416049.pdf>
- Doddington, C. (2018). Education in the open: The somaesthetic value of being outside. In *Dewey and education in the 21st Century* (pp. 119-138). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-625-120181014>
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy* (ED267941). ERIC. <https://eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>
- Freeman, M., & Seaman, J. (2020). Outdoor education in historical perspective. *History of Education Review*, 49(1), 1-7. <https://doi.org/10.1108/HER-04-2020-0022>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Lundvall, S., & Maivorsdotter, N. (2021). Environing as embodied experience— A study of outdoor education as part of physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 768295. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.768295>
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes* (C. Lefort, Ed., A. Lingis, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1964)
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Neill, J. T., & Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2-9. <https://doi.org/10.1007/BF03400671>
- Nicol, R. (2002). Outdoor environmental education in the United Kingdom: A conceptual framework of epistemological diversity and its educational implications. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(2), 207-223.
- Nicol, R. (2014). Entering the fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 449-461. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00840.x>
- O'Loughlin, M. (1997). Corporeal subjectivities: Merleau-Ponty, education and the postmodern

- subject. *Educational Philosophy and Theory*, 29(1), 20-31. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1997.tb00525.x>
- Ord, J., & Leather, M. (2011). The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 13-23. <https://doi.org/10.1007/BF03400924>
- Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15-32.
- Quay, J. (2013). More than relations between self, others and nature: Outdoor education and aesthetic experience. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.746846>
- Ross, A. (2000). What is the curriculum. In *Curriculum construction and critique* (pp. 8-17). Falmer Press.
- Russon, J. (1994). Embodiment and responsibility: Merleau-Ponty and the ontology of nature. *Man and World*, 27(3), 291-308. <https://doi.org/10.1007/BF01278468>
- Thorburn, M., & Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 115. <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0006>
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D. H. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development* (pp. 17-33). McCutchan.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299. <https://doi.org/10.2307/1179525>
- Vasilaki, M. M., Zafeiroudi, A., Tsartsapakis, I., Grivas, G. V., Chatzipanteli, A., Aphamis, G., Giannaki, C., & Kouthouris, C. (2025). Learning in nature: A systematic review and meta-analysis of outdoor recreation's role in youth development. *Education Sciences*, 15(3), 332. <https://doi.org/10.3390/educsci15030332>
- Vladimirova, A. (2023). *Body as a response of a place. Postqualitative inquiry into outdoor education* [Doctoral dissertation]. University of Oulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526237152>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). (2020). *Systematic reviews in educational research*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Zink, R., & Burrows, L. (2008). "Is what you see what you get?" The production of knowledge in-between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 251-265. <https://doi.org/10.1080/17408980701345733>

附錄：臺灣戶外教育實徵研究分類

分類依據	子分類依據	篇數
研究面向	課程研發	7
	學生經驗 ¹	5
	實施現況	2
	戶外教育的內涵	1
	課程評估指標建構	1
	遊客經驗 ²	1
涉及領域／學科／議題	露營	2
	地方本位教育	2
	美術	1
	環境教育	1
	自然科學	1
	傳播媒體製作	1
	品德議題	1
	自主學習	1
	鄉土教學	1
	其他 ³	5
研究對象	學生 ⁴	9
	教師	5
	專家	2
	行政人員	1
	遊客	1
研究對象所屬學習階段	國民小學 ⁵	7
	國民中學	3
	大專院校	3
	高級中學	1
	社會人士	3

註：

1. 陳美燕與葉劭緯（2015）同時調查學生經驗與實施現況（向行政人員發放問卷）。
2. 李建輝（2023）對象為年滿18歲之遊客。

3. 包括戶外教育內涵、實施現況、滿意度、教師對戶外教育課程的看法與課程評估指標建構。
4. 王貞文與歐陽宇（2024）為行動研究，同時蒐集師生資料；陳文馨與何縉琪（2022）以及謝百淇等人（2022）雖為課程研發，但其蒐集資料之主要對象為學生。
5. 陳美燕與葉劭緯（2015）調查國中小行政人員、四到八年級學生（不含六年級）。