

另類學習方式——體驗學習

國立體育學院休閒產業經營學系 謝智謀博士

一、 前言

近幾年來，國內引進美國 Project Adventure 及 High Five5 公司之活動，應用於學校教學、社團活動、營隊及公司教育訓練，在大家口耳相傳、耳濡目染之下，儼然成為教育的另一種風潮。但是因為每位引導者對活動的認知及所接受的訓練之不同，造成學習成效差異懸殊；有的將他當為一種大地遊戲或團康活動，有的將之當童軍訓練，甚至有的只是當成一種活動串場的遊戲。好一點則是將之視為一種教育活動，但因缺乏引導者訓練，使活動中有意義之經驗成為一種情感經驗或是一種回憶，頗為可惜。再好一點的是，引導者的能將活動之具體經驗，透過反思內省及團體分享，產生新概念與新學習，然而卻無法將此學習做一種遷移及轉化，產生學習的一種限制。筆者十二年前在美國印第安那大學主修體驗與戶外教育，並在該校 Bradford Woods 戶外教育中心擔任營隊督導，五年前返國後以體驗學習之教育方法應用於大學、研究所課程及戶外營隊活動，經過質與量研究評估，結果發現學生學習成效顯著進步，有異於傳統講授式，以老師為主導之教學。深知體驗學習是未來台灣教育的另一種方法，而且也是培養具社會責任、現代公民及健康生活的一種重要教育方式，筆者提出個人之見解及經驗，以釐清一些體驗學習之觀念。

二、 體驗學習(Experiential Learning)

體驗學習係指一個人直接透過體驗而建構知識、獲得技能和提升自我價值的歷程(AEE, 1995)。拉丁文“experientia”之詞意是“經歷(to go through)”，是我們所謂體驗(experience)一詞的來源，而根據在中古英文及法文的由來則是表“實驗(experiment)”之意，以現代的語言表達就是“體驗一項實驗”，由此我們與環境的接觸都稱為一項實驗，因為我們始終無法肯定地知道或精確地預測我們採取的行動會得到什麼結果。我們想要從“實驗”中獲得什麼，端視我們對實驗因子的瞭解多寡而定。依據 Sarason(1984)所述，“你不是靠做中學…而是以思考—行動—思考—行動的模式學習…而關於「做」這件事，例如體驗，有時候不涉及頭腦活動。”內省可以用來分析我們的實驗與生活，找出兩者的連結模式。根據 Caine and Caine (1991)指出，我們長期忽視了“從體驗中學習(learn from experience)”所包含之豐富意義；反思內省才是開啓其中蘊藏意義的最佳途徑(謝智謀、王怡婷譯，2003)。

藉由體驗學習之方法提供有目的性之主動學習機會，透過真實之情境，經由個人及團隊互動學習來增強個人成長與組織之互動運作及應變能力。主動學習係指學習者身、心、靈的全人參與具有智力、情感、社交、身體及靈性的探索及挑戰活動。而另一部份需由活動參與中之反思內省及分享；就學習理論，20%的學習是從聽而來，50%是從眼見而來，80%是從親自參與而來。因此反思內省在體驗學習中誠為重要之關鍵。透過內省與分享，並經由經驗之轉化，使得學習效果增加與持續。

綜合以上所言，體驗學習就學習模式的定義是，開始於體驗、之後內省、討論、分析、及體驗評估。此前提是由於我們很難從體驗來學習，除非處理我們的體驗，從中擷取符合自己方向、目標、理想、志向和期望的意義，藉此過程，新觀點、新發現和新認識在這過程中也因而產生。過程中之反思及分享，許多思考片段得以拼裝組合，而體驗所形成之意義會與其它相關經驗作連結。然後，透過思考、覺察、歸類、分析、搜尋經驗的過程，再被概念化、同化、整合成個人處世之建構系統。

就此定義，杜威所言之做中學(Learning by doing)，便須修正為透過參與實踐中之反思及分享來學習(Learning from reflection on doing)，而 Kraft & Sakofs (1985)認為體驗學習的過程必須包含下列要素：

1. 學習者在學習過程中是參與者而非旁觀者。
2. 學習活動中個人動機需予以激發，以表現主動學習、參與和責任感。
3. 學習活動以自然的結果方式呈現給學習者，所以是真實有意義的。
4. 學習者的反思內省(Reflection)是學習過程的關鍵要素。
5. 情緒變化與學員及其隸屬群體之目前及未來皆有關聯。

因此體驗學習便不再以教師為教學中心，學生才是教學之主體。教師是在教學的過程中，扮演所謂助產士 (Midwife)的角色，透過教師引導之過程，使學生透過反思內省及批判，習得新的知識及概念，並內化於自我中。

三、體驗學習圈(experiential learning cycle)

體驗學習圈是將體驗學習理論的實際應用，所以了解體驗學習圈對活動的規劃或是活動體驗的引導是有助益的。

雖然經驗學習的理念來自於杜威，但體驗學習圈卻因為研究學者和研究方向的不同，而有非常多種，但是最具代表性，也最被普遍應用的是 Kolb(1984)的四階段學習圈，是由體驗、反應、歸納及應用與實施再回到體驗組成的體驗學習圈模式(圖 1)：

(一)體驗階段(Experiencing)

體驗學習是以活動(activity)來促進參與者利用自身的能力、團隊的分工合作、人際溝通、領導與被領導、面對挑戰或壓力的問題解決等歷程，有邏輯性且有方法的循序漸進達到活動的設定目標，並學習到有價值的樂趣。

(二)反思內省階段(Reflecting)

參與者比較過去的活動和經驗，並與團隊討論達成目標的方法，確認團隊的分工細節，活動時間的考量，以發展出突破規則的限制與創新的想法。所以，參與者在活動體驗的過程中，可以藉由省思與檢視問題產生的核心所在，對活動的感覺、所看、所聞、所聽，並尋求連結過去經驗來得到問題的解決方法。

(三)歸納階段(Generalizing)

將思考的想法與經驗作歸納與連結，形成概念以作為解決問題的最佳應用，是此階段的重點。藉由歸納可以得知，面對新的環境，歸納吸收個人或他人的經驗，有助於個人或團隊迅速地對新的情境與挑戰建立適應及作出反應。

(四)應用階段(Applying)

體驗學習的成效，即是個人能夠應用參與活動的經驗，把所學習到的知能去推理到外在世界；這個階段著重在將這些活動經驗應用到正確的情境，並將體驗學習的經驗，實際施行或作有意義的應用到個人的日常生活當中。

圖一： Kolb(1984)的四階段體驗學習圈

這四個階段是連續的，且隨時有可能發生，也就是任何一個經驗產生不但是連續的，它也會影響未來的某一個經驗。每個階段並不也只有單一的方向，因為環境、學習者之間、教師或引領者、設施及裝備彼此之間不斷的互動，並產生連續性之交互作用，因此如何在這多變的學習環境中，使用合適活動設計，運用合宜的內省及分享方式，便成為體驗教學成效之重要之因素。

四、體驗學習活動設計原則

根據 Kimball(1980)的研究，整理出五個體驗學習活動的重要設計原則：

(1)優壓力

具挑戰性的活動，會產生個人的成長，因為這些挑戰會製造壓力和興奮，並進而激勵學生們的創新力和團體合作。在優壓力的團體情境下讓人能互相扶持與幫助，並置身於覺知性的危險情境或挑戰中，個人不僅會因他人的行為工作而互相依賴，也是為了情感上的互相支持。多位研究者指出，當團體面對較大程度的壓力時，就更能增加團體成員間的社會連結 (Sale, 1992)。

(2)行動

傳統的教育認為態度的改變先於行動的改變，且會引導行動的改變；相反的，體驗學習活動則假定態度的改變乃隨著行為的改變而發生，因此，體驗學習活動是一種「行動導向」，促使個人透過實際的體驗來面對自我設定的「不能」。而也就是基於此種重視行動的主張，才會引起學生學習的注意，進而成爲一種教育方法(Kimball, 1980)。對於那些不適用於傳統的、以演講爲導向教育方式的人而言，此種體驗活動方式可能更有效(Moote & Wodarski, 1997)。

(3)新奇的環境

藉由新奇的環境，使個人脫離了舊有環境中的安全感。使人身處在新奇的戶外或室內環境中，能使他們從以前習慣的權威式制度規定中脫離出來，而有所改變。

(4)合作的團隊

合作的團隊體驗是爲了在活動情境中求有效進行，合作和有效的團體運作的重要性乃非常清晰地被突顯出來，亦即團體需要真實地依靠大家的努力，因此能發覺個人在整體團隊中角色扮演的重要性，而首次真實地感受個人是團體中的一份子。Kimball(1980)也指出，唯有團體的凝聚力，才能創造出有助於真實分享感覺的氣氛。個人可能第一次發現他們在思想上的恐懼和挫折並非是孤獨的，團體課程中的各種活動促使他們彼此分享感覺和想法，並以社會能接受的方式化解衝突。

(5)不可避免的成功

成功是建立在成功之上的。Kimball(1980)指出在一些輔導性及治療性團體中，人們會拒絕成功，因爲成功和他們的自我意像是不符合的，他們覺得成功不屬於他們。而藉由戶外教育活動的好處是：『成功是具體真實的，且不可避免的，是可被認出來的』；因此，參與者很難去拒絕他們的成功，所以，學生便會開始了改變自我認知的歷程。

五、影響體驗學習之關鍵因素

從過去文獻中發現影響體驗學習成果的要素整理歸納爲六項：

(一)環境(physical environment)

有許多的文獻都已經指出不熟悉的環境對參與者參加活動的經驗上有一定的影響(Kimball & Bacon, 1993; Nadler, 1993)。Walsh & Golins(1976)指出不熟悉的環境能刺激參與者獲得新的觀點；Kimball & Bacon(1993)也支持不熟悉環境是很重要的，因爲它會促使參與者體驗「不協調」的心境，如焦慮。然而，克服了這種因環境而造成的不協調，參與者可獲得許多正面的利益，如強化自我概念等(Nadler, 1993)。

(二)活動(activity)

活動是影響戶外教育成果的最重要因素，因爲一切成果都源自於參與活動。而其中以下有幾個重要的要素是不可缺的：1. 挑戰、2. 富教育性、3. 可成功的、4. 可自我選擇的。Hopkins & Putnam(1993)指出：好的活動是適合參與者個人需求的活動。此外，因爲成功可以增加正向的活動成果，所以不可避免的成功是活動一定的要素(Nadler, 1993; Walsh & Golins, 1976)。然而失敗也必須被納入考量，如何藉由學習失敗而成功是設計活動必要的，Witman(1995)也指出「從失敗中學習」是參與

者所重視的要素之一。自發性挑戰也會影響活動的成果，參與者藉由選擇參與的程度、適合自己挑戰的難度可以知覺到較有意義的成功(Dyson, 1995)。此外，特定的活動也會有特定的結果，如「信任與同情心活動」、「決策與解決問題活動」等，這些活動的成果都和其活動名稱相符。

(三)處理經驗方法(processing)

處理可以定義為將資訊予以整理的過程，也就是參與者將活動的經驗予以內化(internalization)與意義化的過程。目前共有三個模式：

- 1.讓山自己說話「Mountains Speak for Themselves」的模式下，參與者必須自行處理經驗，引導員不幫忙引導處理，這是 1940 年代處理經驗的方法(Priest & Gass, 1997)。
- 2.戶外冒險學校模式「Outward Bound Plus」模式下，引導員負責領導討論、提供諮詢，以促進經驗處理，這種模式使活動和參與者的生活有了連結，並且鼓勵參與者反應與討論經驗。
- 3.Bacon(1987)的隱喻模式(metaphoric model)，所以隱喻的方式設計之活動，代表著日常生活中的挑戰，這種模式有著以上兩種模式的優點：直接的體驗、反應、討論。所以這種模式被認為是最有效的(Bacon, 1987; Gass, 1993)。以上三種模式歷程各不相同，第一種是讓參與者自行體驗野外環境，而產生行為或內心的改變，第二種是探索活動，第三種是透過引導者採口語隱喻的方式。而使用的方法不同對活動成果也有影響。

(四)團體(group)

幾個團體的特性會影響活動的成果：團體大小、成員間相互作用等。Walsh & Golins (1976)認為理想的團體人數是大約 7-15 位，好處是不會因為太小而沒有差異和衝突，太大而無法產生衝突和改革。而團員間的交互作用對成員的個人成長有很大的影響(Hopkins & Putnam, 1993)。這種交互作用不但提供成員自我價值的建立，也迫使參與者學習平衡個人需求與團體需求。而成員間相互連結、依靠的關係也會影響活動成果，Kimball & Bacon(1993)指出團體凝聚力可使成員間有家人的感覺，這種感覺滿足了參與者基本的需求，而且會促使參與者重新界定和探索自我的價值。

(五)引導員(facilitator)

許多研究都針對引導員與活動的關係做探討，希望可以歸納出有效引導員的特色。而引導員除了能影響活動結果的能力外(如技術、組織能力、問題解決能力、決策能力等)，許多潛在個人因素也有偌大的影響力，如引導員個人背景、個性、人際互動關係等。Hendy(1975)指出優秀引導員具有以下人格特質：機靈的、具有領導力的、體貼的、富想像力的、直率的、有創新力的。而 Tomas(1985)發現引導員的自我概念越高，則越能促進參與者自我概念的提升。引導員的人際互動關係也是影響活動成果的因素之一，尤其是易於被接受的、會鼓勵他人的、不會批評他人的引導員被認為是影響參與者成長的要素之一(Conard & Hedin, 1981; Hattie et al., 1997)。而 Hopkins(1982)的研究指出具競爭性的、對抗性的、不具同情心的引導員會降低參與者自我概念的提升。

(六)參與者(participant)

參與者的年齡、性別、背景、個人期待等都可能影響活動的成果。根據 Hattie et al.(1997)的統合分析研究，成年人比起未成年人，其在活動後的立即影響上有較大的效果，因為成年人大都是自發參與，其動機較高。Conard & Hedin (1981)的研究也指出年長的參與者有較高成長的體驗。Ewert(1989)認為參與者過去的經驗會影響其態度和行為，也會進而影響參與活動的體驗成果。Hopkins(1982)則認為參與者的期待和活動成果可能有相關，因為高期待會帶來高動機，而高動機則會帶來正面得

活動利益。

綜合以上，體驗學習活動成果的影響因素主要為：較自然的環境、活動的挑戰與條件、經驗處理的方法、團體的影響與互動、引導員的帶領、參與者本身的條件。然而目前皆以理論推衍的方式呈現，這樣雖然可以推論這些因素對活動成果有一定的影響，但卻沒有辦法實際說明其影響的過程與方式。未來需要有相關的實證研究加以探討。

六、體驗學習活動設計必要因素

(一)、目標設定

引導學員設定適切目標所需問的問題，依序為：

1. 你想要完成什麼？（你的目標是什麼？）
2. 你需要作什麼來達成你的目標？（你願意採取什麼行動？）
3. 哪些資源能幫助你達成此目標？（人、資訊）你需要團隊什麼支援？
4. 你將如何知道自己有沒有達成目標？（你衡量的準則是？你如何知道自己將達成目標？）
5. 你如何幫助其他成員達成他們的目標？你如何運用你的優點幫助其他人？

(二)、全方位價值契約

全方位價值契約(Full Value Contract)包含之三項團隊共識：

1. 同意以團隊合作方式達成個人及團隊目標。
2. 同意遵守該安全、團隊行為之準則。
3. 同意給予、接受正面及負面回饋，必要時願意調整行為。

(三)、自發性選擇挑戰

自發選擇性挑戰(Challenge by Choice)提供學員：

1. 在一個支持性及關懷氣氛下，嘗試一個可能困難和／或可怕的挑戰之機會。
2. 當強烈的表現壓力或自我懷疑的時候，一個“撤退”(back off)的機會，並知道將來若有意願，隨時有機會。
3. 一個嘗試艱難任務的機會中，了解嘗試的意圖比表現更有意義。
4. 尊重個人想法和選擇。

七、引導者帶領活動注意原則

帶領活動之重要注意事項：

1. 提供焦點和界限（例：讓團隊專注於能夠應付之議題）。
2. 適時地加入活動（例：當成員安全無慮時）。
3. 扮演適當角色。
4. 注意安全問題，必要時介入制止。
5. 挑戰參與者加油。
6. 當表現壓力自我懷疑強烈時，提供學員“撤退”選擇。
7. 不是每個人每一件事都要作。
8. 必要時可採個別化。某些學員無法像其他成員作同樣的事，可分配他們一些支持性任務去完成。
9. 讓團隊有自我檢視的能力。當有需要時，可介入暫停活動，讓團隊審視剛才所作的。
10. 嘉許參與者的正向行為。
11. 讚賞團隊的努力。
12. 藉由想像力、創意促進活動。

13. 鎖定目前的時態。
14. 讓活動儘可能有幽默和樂趣。
15. 觀察團隊能助於內省的訊息。

八、有關體驗學習活動課程實施之建議

由於國內在九年一貫課程中，綜合活動領域已開始應用體驗學習之方法教學，但是由於引導員或教師之專業知識及專業訓練不足，致使引導員或老師大都以模仿活動帶領及活動分享為主；但因學習者之差異及對象之不同，往往經驗之處理，反思之過程，及產生之新意義及概念均不同。因此，爲了不失去體驗學習之教育精神及效果，筆者有以下建議

(一) 良好的課程設計

在設計活動課程時，必須嚴加考量其教育性與多元化，使活動富有意義，並且適合參與者個人的需求，以激勵大家參與學習。

(二) 經驗分享的加強

從活動結束後的「經驗分享」再予以加強，以鑑定個人經驗行爲的成長過程。並設計「活動提問流程與提問內容」，建立簡單基本「提問問題模式」，以檢視引導員在活動後之分享回饋是否有依一定之程序進行，以期能提昇體驗學習活動之影響效果。

(三) 活動引導員能力的強化

活動實施的成效與結果，常與活動引導者本身的活動引導技巧、能力與理念等有著密切相關。活動實施過程與活動後的經驗分享，是活動目標達成的重要因素，建議加強引導員在活動的帶領技巧、引導用語及經驗分享上的能力，以強化活動實施的成效。

(四) 培養民主、尊重、自由及批判之態度及胸襟：由於活動中常有信任、溝通、問題解決及做決定之設計，且反思的過程與結果，學員間亦有不同看法，甚至有衝突之處；因此引領者或教師更應具包容之胸襟，將體驗學習民主與尊重之精神，充分實踐。

參考資料

- 謝智謀，王怡婷譯 (民 92) 體驗教育：帶領內省指導手冊。台北：幼獅出版社。
- Bacon, S. B.(1987). The evolution of the Outward Bound process. Greenwich, CT: Outward Bound.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1991). Making connections: Teaching and the human brain. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1981). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education*, 4, 6-20.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories*. Columbus, OH: Publishing Horizons, Inc.
- 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

Publishing Company.

- Hendy, C. M. (1975). Outward Bound and personality: 16 PF profiles of instructors and IPSATIVE changes in male and female students 16-19 years of age. Doctoral dissertation, University of Oregon, 1975. Dissertation Abstracts International, 36, 4353-A.
- Hopkins, D. (1982). Changes in self-concept as the result of adventure training. CAHPER Journal, July-August, 9-12.
- Hopkins, D., & Putnam, R. (1993). Personal growth through adventure. London, England: David Fulton Publishers.
- Kimball, R. O. (1980). Wilderness/adventure programs for juvenile offenders. Chicago: University of Chicago, School of Social Services Administration, National Center for the Assessment of Alternative to Juvenile Justice Processing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 196 586)
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. In M. A. Gass (Ed.), Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 11-41). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kraft, R. J. & Sakofs, M.(1985). The theory of experiential education. Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Moote, G. T., & Wodarski, J. S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: A review of the literature. Adolescence, 32(25), 143-167.
- Nadler, R. S. (1993). Therapeutic process of change. In M. A. Gass (Ed.) Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 57-69). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Priest, S., & Gass, M.A. (1997). Effective leadership in adventure programming (pp. 178-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sale, P. L.(1992). Ego and self-concept development among juvenile delinquent participants in adventure-based programming. Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Sarason, S. B. (1984). Review of schooling in America: Scapegoat and salvation by Vernon H. Smith. Phi Delta Kappan, 66 (3), 224-225.
- Thomas, S. E. (1985). The effect of course length on self concept changes in participants of the Minnesota Outward Bound school junior program. Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, 1985. Dissertation Abstracts International, 54 (10), 3699-A.
- Walsh, V. & Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
- Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. Monograph on Youth in the 1990s, 4, 127-135.