

第二章 文獻探討

本章針對研究的主要概念進行文獻探討，共分為三節：第一節探討社會領域的課程與教學；第二節論述體驗學習的意涵；第三節討論體驗學習融入社會領域。

第一節 社會領域的課程與教學

以下分別探討社會領域的發展、目標和內涵及社會領域常見的教學方法。

壹、社會領域的發展、目標和內涵

一、美國和日本的社會科教育

(一) 美國

美國社會科學會（NCSS）是影響美國社會科教育發展的重要團體，1992年NCSS指導委員會，明確定義社會科的涵義為：「社會科是為增進公民能力的社會科學和人文科學的統整性研究。學校的社會科課程，取材的學科內容包含人類學、考古學、經濟學、地理、歷史、法律、哲學、政治學、心理學、宗教和社會學，並對相關的人文科學、數學和自然科學，進行關連性和統整性的研究。社會科的基本目的，在於幫助年輕人，在身處於文化多元和民主社會的互相依賴世界中，發展具有為公共福祉作周全而合理決定的能力。」而在學校層級用來組織社會領域課程的十大主題軸為：(1)文化；(2)時間、連續和變遷；(3)人、地方和環境；(4)個人發展和認同；(5)個人、團體和組織；(6)權力、職權和管理；(7)生產、分配和消費；(8)科學、科技和社會；(9)全球關聯；(10)公民理想和實踐（取自網頁 <http://www.socialstudies.org/standards/introduction/>，2005/5/12）。此課程特色為（陳麗華，1998）：

- 1.取材範圍不限社會科學，其他如人文科學、數學和自然科學中適當的內容，都可以是取材的來源，也就是以高度統整的方式組織各學科材料，發

展以整體性看待社會現象的視野、方法和能力。

- 2.目的在於提升公民能力，也就是培養學生在相互依賴的世界中，培養善盡公民職責的知識、技能和價值。
- 3.以統合精神組織課程的十大主題軸，在不同年級階段透過主題軸的重複累進出現而逐漸加深，十大主題軸彼此交融且更展現統整性。

(二) 日本

日本中央文部省是教育政策主要決策者，目前日本實施的課程依據為 1989 年公布的「學習指導要領」，而後來陸續提出實踐、發現、改進與開發各類學課課程的修訂資料。日本的社會科定義為：「社會科主要是學習人類與人類（自己、他人）、人類與社會（社區、區域、國家）、自然與文化等之間的關係的學科。所謂的關係，主要包括與社會事象的關係，以主體意識，思考生活的意義；重視與學習方法之間的關係；重視與同學朋友、師長之間的關係；重視與社區之間的關係」（簡馨瑩，1998）。

日本文部省在 1999 年公布的小學社會科學習指導要領的修訂重點如下（文部省，1999，引自江姿滿，2001）：

1. 為培養因應未來國際社會生活的日本人，社會科的重點在於應對自己居住的區域社會，及對日本本國歷史、文化、傳統做深入的理解，並以同樣愛惜的心為基礎，擴大視野理解異國風俗文化、異國生活習慣，並培養與其他文化的人們共同的必要資質和能力。
2. 為培養並活用自我學習的意願及思考力、判斷力、表現力、問題發現及問題解決的能力，因此在社會科授課上，應重視親身體驗的探索活動，學習問題解決及調查方法等的運用。
3. 不僅限於社會科的基礎知識內容的理解，應將所學習而來的思考能力、表現能力、學習方法、問題解決方法等，活用在日常生活中並且養成學習的態度，加以確實實踐。
4. 為因應學生個別差異及其問題與興趣，在社會科教學時，應積極推動電腦

等資訊科技與學校及公共圖書館、區域的博物館等公共設施的活用。

5. 將兒童家庭及區域的生活體驗活用於社會科教學中，例如：有效地活用當地的事物及人才、設施等，並且以其為基礎建立有特色的學校本位課程。

從美國和日本的社會科定義與內涵看來，都強調公民能力的培養，重視課程的統整，並認為教學也應採取能養成學生這些能力的方法。

二、我國社會科教育

社會科教育和社會發展有密切的關係，近三十年來，台灣社會、政治、經濟等各方面有著重大的轉變，社會科課程也為了因應不同時代的需求，做了二次修訂。

(一) 民國六十四年社會科課程標準

民國六十四年的國小社會科課程標準揭示的總目標有四（教育部國民教育司，1976）：

1. 指導兒童從學校、家庭、社區等實際的社會生活中，體驗群己關係，以養成適應社會、服務社會的基本態度與能力，實踐我國固有的倫理道德，發揚固有的民族精神。
2. 指導兒童從歷史的演進中，明瞭中華文化的淵源和現代生活的關係，以培養愛民族、愛國家的情操，發揮團結奮鬥、合作進取的精神。
3. 指導兒童從鄉土地理及我國的自然環境中，明瞭環境與民生的關係，以養成熱愛鄉土、改善環境的知能，激勵建設地方、建設國家的意願。
4. 指導兒童從倫理、民主、科學的實踐過程中，了解近代世界的大勢與現代文化的發展、激發莊敬自強、革新創造的精神。

民國六十四年社會科課程標準中的教材內容包括公民、歷史、地理三部份。教材的組織以生活問題為中心，以民族精神為歸依，採用單元安排。教材編選，自一年級至六年級，生活圈由近及遠而擴大，由今及古而延伸，此課程標準強調民族精神教育和生活教育。

(二) 民國八十二年社會科課程標準

民國八十二年國小社會科課程標準之總目標有四（教育部，1993）：

1. 培養兒童適切的自我概念，建立和諧的群己關係，養成良好的生活習慣，以發展健全的人格。
2. 輔導兒童瞭解其生活環境及本國的歷史、地理和文化，以養成其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。
3. 輔導兒童瞭解世界大事，擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀。
4. 培養兒童批判思考、價值判斷及解決問題的能力，以奠定適應民主社會生活的基礎，並發展積極的人生觀。

教材選擇確立社會科所涵蓋的學科範圍，包括歷史、地理、政治、經濟、社會、心理等學科內容，並將文化人類學併入社會學。教材內容以兒童生活領域為範疇並兼顧現代性和世界性，將其相關者以配合兒童興趣的主題加以結合。教材編選採螺旋累進的方式，並兼顧認知、情意和技能三領域的發展。

本課程標準特色包括：重視個人發展、重視公民資質的培養、重視世界觀、重視社會科學的內涵、重視思考判斷和解決問題能力的培養。

(三) 民國九十年九年一貫課程綱要

九年一貫課程為避免過去課程因分科太細，所造成各科的橫向聯繫不足，因此，以七大學習領域定出學生學習的主要內容，包括：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動。依據教育部（2003）在《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》中提出，學習社會領域的理由為：「個人不能離群而索居，教育則是協助個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而改善環境的一種社會化歷程，因此，社會領域之學習乃是國民教育階段不可或缺的學習領域」。

相較於六十四年的課程標準，八十二年的課程標準已有很大的進步，然而還是面臨了幾個問題：(1)國中與國小課程標準分別修訂，縱向銜接不良；(2)課程

分科太細，橫向聯繫不足；(3)課程標準規定太細，不利教科書多元發展、學校本位課程發展和教師專業自主彈性；(4)課程標準難以作為教科書規範和審查的依據。因此，一貫、統整和開放是九年一貫課程的走向。而依此趨勢，九年一貫課程由同一小組進行整體設計，重視年級的銜接；社會科改稱為社會學習領域，強調課程統整；並以課程綱要取代過去的課程標準，增加教科書發展、學校課程發展和老師專業自主的空間（詹志禹，2002c）。

九年一貫社會學習領域課程發展小組將社會領域界定為：「它是統整人與環境間之互動關係所產生的經驗性知識的一個學習領域」（黃炳煌，2002）。

依據《國民中小學九年一貫課程綱要—社會學習領域》，社會學習領域的課程目標共有十條（教育部，2003）：

1. 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
2. 了解人與社會、文化、生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。
3. 充實社會科學之基本知識。
4. 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
5. 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
6. 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。
7. 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
8. 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
9. 培養表達、溝通以及合作的能力。
10. 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

其中第一至第三條目標偏重認知層面，第四至第六條目標重視情意層面，第七至第十條目標重視技能層面。

由於社會領域的課程內涵，以九大主題軸呈現，包括(1)人與空間；(2)人與時間；(3)演化與不變；(4)意義與價值；(5)自我人際與群己；(6)權力規則與人權；(7)生產分配與消費；(8)科學技術與社會；(9)全球關聯。因此，除了課程目標之

外，亦分別針對九大主題軸定出能力指標。

社會領域的性質為：「社會領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。人的環境包括：(1)自然的物理環境，屬於人生的「生存」(survival) 層面，與自然科學、地理學有關；(2)人造的物質環境，屬於人生的「生計」(living) 層面，與經濟學有關；(3)人造的社會環境，屬於人生的「生活」(life) 層面，與政治學、法律學、社會學等學科有關；(4)自我與超自然的精神環境，屬於人生的「生命」層面，與哲學、道德、宗教、藝術等學科有關。這四大層面彼此互有關連，而社會領域為整合這些互動關係的統整性領域」。統整課程設計之主要考量是「協助學生的學習」，而非「便利教師的教學」，此是統整課程設計與過去分科教學的主要差異，因為學科間的差異是來自於研究角度的不同，然而現象本身的人、時、空與事件是不可分割的。而統整的功能主要有四項：(1)意義化(signification)：學習者必須要把「部分」放在「全體」之中去觀察和思考，才能看出部分與部分之間、部分與全體之間的關係，進而了解意義。(2)內化(internalization)：學習的內容必須具有意義，才能被學習者記住、消化、並儲存到原有的心智或概念架構中，成為個人整體知識系統的一部分。(3)類化(generalization)：知識必須經過內化，當個體在日後遇到類似的情況時，才能觸類旁通，加以應用。(4)簡化(simplification)：統整可以避免無謂的重複，節省學習的時間與精力。

由以上社會領域的基本理念，可以看出特別強調學習者自身及其統整的精神。學習者是一切知識發生的源頭，以學習者為中心，在與自己、與他人及與環境互動時產生知識。在進行課程設計時，必須要考量現象本身的各層面，因為當學習者產生的知識具有統整性時，這樣的知識才對學習者有意義，才是學習者的知識，當有需要時，學習者才能適時運用這些知識。

貳、社會領域常見的教學方法

九年一貫課程提出了社會領域的新目標，並且以九大主軸呈現架構社會領域

內涵。然而，要達成這些目標，是否能沿用過去常用的教學方法呢？在美國，Warren（1996）認為過去在課程改革時，注意到學習內容必須對兒童本身具有關連性與意義性，因而對於社會領域課程內容做了修正。然而在課程改革之後，教師在教學上是否因而隨著改變，則值得探討。

Shaughnessy 和 Haladyna（1985）從相關資料發現，幾十年來，社會領域被兒童評定為課程中最不喜歡的科目之一。原因除了課程內容無法引起學生興趣之外，教師在教學時也無法讓學生對學習的內容和目標，與自己的生活經驗產生結合，對兒童而言學習內容並沒有意義（Lounsbury，1988）。例如，當地理課程的內容為世界旅行時，如果教師無法讓這樣的主題與成長於農村地區的兒童產生連結，兒童便無法知道學習這些內容具有什麼意義。Hootstein（1995）根據自己的觀察和對學生的調查，發現最能增進學生學習興趣的社會領域教學策略有角色扮演、學習方案和遊戲等方式。

以下是針對社會領域常見的各種教學方法之特色所做的分類，類別與類別間並非完全互斥，在各類別中所學的教學法，是該類別中常見的方法，然而教學是科學也是藝術，各個教師可以發展或變化出各式的教學法，因此各類別中所學的教學法並未窮盡。

一、強調知識傳遞：講述教學法

講述法是最普遍為各階段、各學科教師採用的一種教學法。講述法是指教師利用敘述的方式，直接向學生說明概念或事實，以達到認知理解目的之教學方法。

在傳統的講述法中，學生只能對講述的內容被動的聽和做筆記，並沒有主動地涉入教師講述的材料（Benjamin, 1991; Dabbour, 1997）。講述法無法鼓勵學生主動處理訊息，而使學生的學習受到限制。另外，受到學生注意廣度的限制，也使學生在聽了 10-15 分鐘的講述之後，注意力急速下降。講述法的學習有「聽講述等於學習」的暗涵假設，也就是學生聽到老師說什麼，就學到什麼（Shakarian, 1995）。這樣的假設，使講述法有三個主要的特性（Lawrence, 2000）：(1)教師可

以在有限的時間內傳達大量的訊息，讓學生在短時間就學到很多訊息。(2)由於教師決定講什麼和如何講，因此教師可以高度的控制教室環境。在講述的教學中，控制教室環境顯得很重要，因為學生的學習量，決定於教師講述內容的多寡。(3)講述法適合大班級，因為在大班級很難使用較主動的教學法，例如討論法。

張世忠（1999）整理出講述法的優點有：(1)方便，不受時間、空間限制，隨時隨地都可以使用；(2)經濟，不需花費準備輔助教材的金錢；(3)省時，教師能完全掌握時間；(4)自主性高，教師自行運用調配時間；(5)系統化教學，可以將知識內容以清楚的架構呈現；(6)控制性強，教師容易控制上課的秩序。因此，當課程內容很多，又教學時間不足時，教師通常採用講述法進行課程。而講述法的缺點包括：(1)單向傳授，僅是教師講、學生聽；(2)互動性差，缺少師生間與同儕間的互動；(3)被動學習，學生處於被動學習的狀態；(4)注意力分散，缺乏變化容易造成注意力分散；(5)學習效果差，在記憶與應用方面表現都不佳；(6)忽視個別差異，無法顧及學生學習的個別差異。

就教師教學便利的觀點而言，講述法有很多優點，但就學生學習的觀點，講述法卻可能是不利學生學習的方式。因此，現在完全使用單純講述法的情況較少，較常見的是大部分以教科書內容為主，進行口頭講解，並搭配以問答和學生練習。現在教學媒體發達，許多教師也會使用投影片的方式來呈現講解的內容。

另外，也有一些修正型講述法，可以鼓勵學生思考或精緻化學習材料。例如，澄清中斷技巧便是修改傳統講述法的一種技巧（Bonwell & Eison, 1991），將課程大約以 10 分鐘分為一段，在一段的講述之後，暫停幾分鐘讓學生有時間看他們的筆記，和同學討論該段的內容，或對老師提出該段內容的問題。這段停留時間可以是沒有形式的，也可以是有形式的，例如可以要學生以單獨或小組的方式，寫出上一段內容的重點摘要，或是教師提出有關上一段內容的問題，請學生回答。雖然，這些技巧保留了讓學生思考的時間，但仍然是以教師講述為主。

藉由講述，教師除了向學生說明概念或事實外，也可以介紹新教材、引起動機、補充、歸納、總結等。因此，當教師在教學中使用其他教學法為主時，無可

避免使用講述。在本研究的教學活動設計中，某些階段或過程，亦會用到教師講述，然而，盡可能採用修正型講述法，提供學生主動學習與思考的機會。

二、強調師生互動：討論教學法

Gall（1987）認為討論法是小組成員透過聽、說與觀察等方式，彼此溝通，以達成教學目標。而小組討論的運作品質是影響學生是否從討論中獲得學習的重要關鍵。Gall 同時也提出影響小組運作品質的六個因素：

- (1) 小組的大小：最佳的討論小組人數介於 5 至 8 人。
- (2) 小組的組成：雖然小組成員同質性高時，小組氣氛較為和諧，但是，當小組成員具有異質性，又能彼此尊重時，通常比同質性成員小組獲得較好的學習。
- (3) 小組凝聚力：小組凝聚力通常指成員間是否喜歡彼此。雖然凝聚力對學習表現的效果不是很清楚，但是凝聚力能讓成員增加溝通、有較高的自尊和對小組較為滿意。
- (4) 溝通形式：去集中化的溝通形式，讓每個小組成員都有溝通的管道，而集中化的溝通形式，則是所有訊息都必須透過小組中的某一成員控制。去集中化的溝通形式可以讓成員對小組較為滿意，在處理複雜任務時有較好的表現。
- (5) 小組領導：在小組討論時教師必須告訴學生要設定討論程序、介紹主題、澄清討論目標、做摘要、澄清不同意見、評價討論過程。教師自己設定這些活動的標準，也可以讓小組成員自己討論。通常，學生較喜歡自己討論這些議題。
- (6) 小組規範：六個重要的規範包括願意講理並接受他人的證據、一個時間只有一個人發言、誠實的說、讓每個人都自由表達想法、相信每個人都有與主題相關的知識、尊重每個成員。當成員都有這些規範時，才能讓討論更加客觀。

相關的研究發現，討論法能夠達成的教學效果的層面包括：學科內容的精熟、造成態度改變、有助於道德發展、促進問題解決、及增進溝通技巧。雖然討論法是一種具有師生互動的教學法，但是不常被使用的原因有：(1)教師和學生都必須要有討論的技巧；(2)有些老師無法擺脫傳統以教師為中心的思維，擔心不能掌控班級秩序；(3)學校環境強調知識與技能獲得，教師習慣於使用講述法或練習法；(4)班級學生人數太多，難以讓每個學生都進行討論。

在本研究的教學設計中，某些活動需要小組成員共同進行、討論與分享，小組成員透過討論的方式，在小組內表達自己的想法，也接納別人的意見，彼此協商、澄清，除了讓小組成員釐清的自己觀點外，也學習溝通的技巧。

三、強調價值情意：價值澄清法

價值澄清法主要在協助學生察覺並確定自己或他人的價值，透過價值澄清的歷程，建立自己的價值信念。瑞斯（Raths）認為要形成價值，必須經過三階段七步驟（陳國彥、吳宗立，2002）：

1. 選擇階段

步驟(1)自由選擇：個人的價值信念，必須經過自由選擇的歷程。如果只是較有權力他人的強迫或灌輸，個體的行為多僅止於表面配合。

經過自由選擇的價值信念，才能真正引導個體的行為。

步驟(2)從各種可能的途徑中選擇：除了個體自主自由的選擇外，也必須要有各種選擇可能的途徑，如果僅有單一選擇，也僅是強迫個體接受而已。

步驟(3)對各種可能的後果經過三思後選擇：個體在做選擇之前，必須要經過思考，如果未經深思熟慮，而只是一時衝動所做的選擇，無法較長期地引導個人的行為。

2. 珍視階段

步驟(4)重視和珍惜所做的選擇：個人對自己認為有價值的事物，一般都

會加以珍惜和重視，在經過選擇階段後的價值信念，個體也會感到珍視。

步驟(5)願意公開地表示自己的選擇：經過深思熟慮後的選擇，個人通常願意在大家面前表示自己的選擇，並以自己的價值為榮、為樂。

3. 行動階段

步驟(6)根據自己的選擇採取行動：價值信念會左右行爲的方向，個人認為有價值的東西，就會努力地行動以實踐自己的選擇。

步驟(7)重複地實行：個人的觀點、態度、信念是自己珍視的價值時，就會不斷地引導個人的行爲，重複表現在行爲上。

透過價值澄清的歷程，可以讓學生增進判斷的能力和做決定的能力，並且瞭解他人與自己的不同，尊重他人的選擇。在本研究中，當教學目標涉及情意與價值部分的時候，教學者適時引導學生進行價值澄清。

四、強調探究能力：問思教學法

問思教學法是由畢夏普（John Bishop）結合塔巴（Taba）的歸納法和蘇奇曼（Suchman）的探究精神，所形成的教學模式。在民國六〇年代介紹到台灣，並使用於國小社會科。問思教學法並不將各種事實、概念，以直接的方式告訴學生，而讓學生觀察周遭事物，自行發現問題，廣泛蒐集資料後去解決問題（程健教，1991）。

問思教學的認知結構，分為事實、概念與統念三層次，由具體至抽象。教師在設計教學時，先從教材中擬定統念，分析出若干概念，再由概念蒐集與學生經驗相符的事實。在進行教學時則採相反的順序，先讓學生蒐集事實和資料，從中列舉並分類概念，最後探討概念間的關係，以形成抽象的統念。可由圖 2-1 看出事實、概念與統念之間的關係：

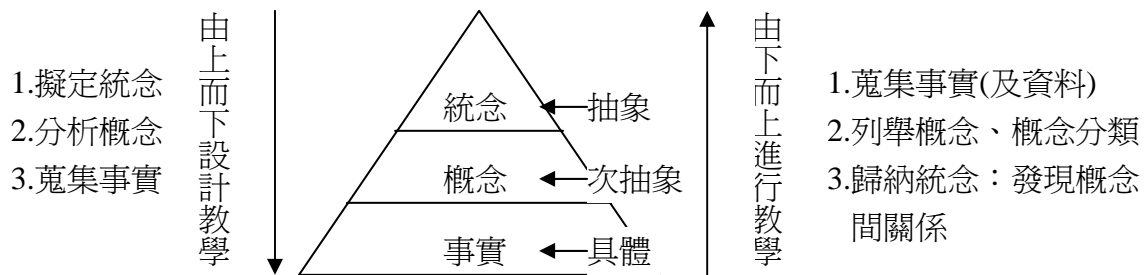


圖 2-1 問思教學法之設計與教學模式
修改自：程健教（1991，p.369, 370）

採用問思教學法的優點有（程健教，1991）：(1)提供學生一套完整的探究步驟，培養正確的判斷能力和價值觀念，增進學生的學習興趣。(2)在教學過程中，從觀察資料、選擇資料、分析資料、驗證和應用逐層引入，有助於兒童思考能力的訓練。(3)學生能根據所習得的各種概念間之關係，瞭解彼此關連性，以作為做決定、價值選擇和行動的依據。而問思教學法的缺點則有：(1)低年級和中低資質的學生，由於認知能力較弱，因此較難適應。(2)需要較多的資料和時間，如果沒有足夠的資料準備，成效則會大打折扣。(3)教師需要有引導學生發言、擬定統念、編製資料表等素養，問思教學法才能運用自如。(4)教材的內容和編排方式，並非全部都適合採用問思教學法。

本研究在教學活動中，先提供學習者具有情境脈絡的具體事實，讓學習者透過與具體事物的互動後，再經由反思的過程，學習者形成較為抽象的概念，以便應用到新的情境。這樣的教學過程，與問思教學法強調進行教學要從具體到抽象的特色相符，然而，本研究在具體事實教學上，賦予更多的情境脈絡。

五、強調真實情境：旅遊教學

旅遊教學是利用參觀、訪問、觀察、調查、晤談、蒐集資料、紀錄事實等方法，以期達到預期教學目標的教學方法。此方法可以給予兒童實地觀察的機會，驗證所學教材與教師在教室中的敘述，並充實兒童的社會經驗，常用的參觀、遠足和旅行都屬於旅遊教學（程健教，1991）。

旅遊教學的進行，通常可分為三步驟：

- (1) 準備活動：為旅遊前的學習準備，包括擬訂計畫和說明要旨、工作分組和用品準備、訂定公約和注意事項、行政支援與家長溝通。
- (2) 進行活動：為旅遊過程中的學習活動，包括教師指導兒童如何參觀、如何觀察、如何調查、如何訪問、如何晤談、如何詢問、如何蒐集資料、如何筆記、照相、錄音、錄影和如何感謝他人。
- (3) 結束活動：指返校後的學習處理，是學習中最重要的階段，例如展示資料與交換資料、分組檢討和綜合檢討、撰寫報告及展示報告。

在進行旅遊教學之前，學生必須在行前準備好先備知識，若是沒有觀察的重點和方向，則可能僅達成「休閒娛樂」目的，卻無法達成「知識成長」的目的，因此，建構式的參觀教學必須包含幾個要點（詹志禹，2002b）：

- (1) 必須選定參觀的焦點、主題或角度，不能走馬看花、隨便參觀。
- (2) 學生必須準備好所需的背景知識，不能空著腦袋去參觀。
- (3) 教師最好設計問題單、作業單或提示單，不能讓學生缺乏方向。
- (4) 參觀前不能給學生答案，參觀後應透過討論、綜合、歸納、假設驗證歷程，讓學生發現答案。

由於旅遊教學是學生離開教室、學校環境，到真實的社會場域進行學習活動，其情境是真實具體的，學生進行親身參與的活動，相較於其他在教室內的教學方法，似乎具有某種程度的體驗教學精神。

除了上述的幾種社會領域常見教學方法之外，還有強調透過練習而學習的練習教學法，強調知識組織的年表教學法、讀圖教學法，強調學生特定能力的問題解決教學法、批判思考教學法等。各種教學方法都有其優點與缺點，也都有其適用的時機與適合的課程內容。有時候在一個課程當中，會針對不同的教學目標，或在不同的教學階段，使用數個教學方法。而如何在適當的時候，選擇使用適當的教學方法，則需要對課程有完整的規劃與設計。

第二節 體驗學習的意涵

壹、體驗和體驗學習的意義

體驗 (experience) 一詞的來源，是拉丁文「experiential」，其意義為「經歷 (to go through)」，而中古英文和法文的意義是指「實驗 (experiment)」，現代語言則表達為「經歷一項實驗」。因為我們無法確定知道或預測我們的行動會有怎樣的結果，因此我們與環境的接觸都稱為一項實驗 (謝智謀、王怡婷譯，2003)。

Rogers 在一九六〇年代的「成為一個人」(on becoming a person) 書中以諮商的角度來看體驗，認為體驗是一個動作，一種狀態。當事人要體驗的內容有三部分，為情感關係、感覺及潛在自我。也就是當事人能透過治療關係，體驗到諮商師對他的正向情感；進而能開放的充分體驗自己的感覺；並透過他的整體感官系統來獲得真實的體驗，以找到真正的自我。這樣的歷程有助於讓當事人體驗到成為自己的喜悅 (宋文里譯，1990)。

由於體驗的意義，有經歷某些事物的歷程，或是感受，因此體驗學習可以說是個體直接透過體驗而建構知識、獲得技能和涵養情操的歷程 (吳清山、林天祐，2004)。傳統上對於體驗學習的定義為「學習者與被學習現象的直接接觸，而不只是學習者對學習現象的思考而已」(Daniel, 2003)。Davis 和 McClain (2003) 體驗學習是任何強調學習者個人經驗，而非從講述、課本和其他二手資料獲得的學習。Walter 和 Marks (1981) 將體驗學習定義為是一個事件的歷程，這事件有一個或更多已定出的學習目標，需要學習者在歷程的一個或多個點主動參與。也就是說，透過學習者的參與，課程被呈現、描述、強調、支持。Wilson 和 Beard (2003) 將體驗學習定義為基於我們過去的經驗和知識，透過有意識地或無意識地內化我們自己的或觀察到的互動而獲得深刻的理解。

Cantor (1997) 認為體驗教育是指提供學習活動，讓學習者直接參與他們所要學習的現象。而體驗教育學會 (Association for Experiential Education, AEE) 將

體驗教育定義為「教育者有意地使學習者參與直接經驗與反思，以增進知識、發展技能和澄清價值的哲學與方法」（取自 <http://www.aee.org/ndef.html>）。

在文獻上可以看到體驗學習與體驗教育兩個詞交互的使用，但兩者其實有些微的差異存在。體驗學習強調學習者的學習，而體驗教育則以教師的角度出發，強調教師提供活動讓學生學習。即便兩個詞彙的出發角度不同，但都強調學習者與學習現象的直接接觸，而不僅是從老師講述或課本閱讀等方法的學習。Karlin 和 Berger（1971）認為體驗學習可以提供學生多樣性的經驗，不只是透過講述和閱讀來教學；體驗學習也能刺激學生思考和行動；體驗學習強調與學生生活有關的學習和活動。體驗學習在近年來特別受到強調，代表著教育觀由教學派典轉向學習派典（Barr & Tagg, 1995; Saunders, 1997）。在教學派典裡，學生被視為知識的被動接受者；而在學習派典中，學生則是主動的參與者。

柯啓瑤（2002）認為體驗活動是體驗教育的手段，指我們能直接接觸自然或文化的活動。從訪問、參觀、實習所得的直接經驗，和從書籍、電影、電視等得知的間接經驗，兩種經驗截然不同。然而，這並非意味體驗絕對勝過所有的間接經驗，重點在於該如何提升透過體驗所領會的內容品質。

若將學習的範圍置於學校教育中，體驗學習可以說是學生在學校或教師安排之下，體驗各種學習活動，從事有意義的學習，並從活動中習得各種生活實用能力，俾能應用在實際生活情境。體驗學習的內涵，至少包括經驗學習、行動學習、反思學習和能力學習等四種學習的意義。體驗學習以學生為主體，不以教師為中心，必須考慮下列要素，方能發揮體驗學習效果（吳清山、林天祐，2004）：

1. 學生的角色是主動的參與者，不是被動的旁觀者。
2. 教師的角色是引導者，協助學生學習。
3. 學習過程中，要激發學生主動學習的動機和樂於參與的態度。
4. 學習過程中，學生從反思中學習。
5. 學習過程中，提供真實自然的結果，讓學生產生有意義的學習。
6. 學習過程中，學生彼此維持良好的互動關係。

張輝道（2003）探討生命教育的體驗活動，提出帶領體驗活動的原則之一是應注意融入教育的內涵，因為體驗活動不等於生命教育，它只是一種教學方式，不能讓活動變成過度嬉鬧，也不宜強調娛樂感。可看出體驗活動中教育內涵的重要性，而且體驗活動不是嬉鬧或娛樂，體驗活動應有其深度和嚴肅的一面。

綜觀上述這些對體驗學習意義的討論，本研究對體驗學習的定義為「學習者基於過去的知識和經驗，參與具有情境脈絡的經驗，並透過對該經驗的反思，以增進知識、改變態度、發展技能的方法。」

貳、體驗學習的層次

由於可以稱為體驗學習活動所涵蓋的範圍相當廣泛，不同活動可以促成學習者體驗的深度也有所不同，因此，Gibbons 和 Hopkins（1980）以體驗潛能（experientiality potential）的程度為標準，認為活動中越少有中介者（例如語言），越能讓學習者直接感受，則該活動的體驗程度越高。Gibbons 和 Hopkins 共訂出了五個類型共十層次的體驗層次，說明如下，並見圖 2-2。

1. 接受型：呈現給學生經驗或圖像，學生仍然為被動的聽眾。
 - (1) 模擬體驗：學生被動地經驗投影片、圖畫、影片和其他模型。
 - (2) 觀眾體驗：學生以所有感官經驗學習的物體，但為觀察者。
2. 分析型：學生為了學習事件、分析環境或解決實際問題，而將理論知識和技能應用於實地研究。
 - (3) 探索體驗：學生處於有趣的情境並被鼓勵探索手中材料的各種可能性。
 - (4) 分析體驗：學生藉由系統性地研究實地情境來學習，他們通常能應用理論來解決真實情境的問題。
3. 生產型：學生被指定或自己策劃以產出產品、活動和服務。
 - (5) 產出體驗：學生透過做、建造、創造、組成、組織或其他方法在適當的情境下產出產品。
 - (6) 挑戰體驗：學生被挑戰，或自己挑戰自己，為了追求產出和完成的目標

而奮力前進。

4. 發展型：學生藉由設計或執行研究、活動和實踐的長期方案，追求在特定領域的卓越表現。

(7) 能力體驗：學生關注於特定領域，練習相關技能，在活動中全神貫注，並達成獲認可的能力。

(8) 精熟體驗：學生超越能力，發展一組高標準的承諾，追求在該領域的活動有卓越表現。

5. 社會心理型：學生學習了解自己及他們和他人的關係。他們完成發展階段的任務而變得更成熟，並對其他人的生活有所貢獻。

(9) 個人成長體驗：學生了解他們自己是獨特的個體，並指引自己往有效和負責的活動前進。

(10) 社會成長體驗：學生變得較具社交能力，能和各種年齡的人相處，並且能以較負社會責任的方式行動，用他們的能力為社會服務。

這五個類型十層次的體驗顯示出每種活動能提供給學生進行體驗深度的機會具有差異，可以達成的目標也不相同。從低層次到高層次體驗是具有累積性的，也就是較高層次的體驗，通常會包含前面層次的內涵，而具有新向度的體驗潛能。而 Gibbons 和 Hopkins 認為，除了考慮體驗的層次之外，我們仍須僅記其他二個向度，一為同樣在某個體驗層次的不同活動也有不同的品質存在，另一為學生的能力是否能夠達成該體驗層次。

體驗層次	累積的元素								學生的活動
10 社會成長	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	成為社群成員的楷模
9 個人成長	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	追求身為一個人的卓越與成熟
8 精熟	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	發展高品質表現的標準
7 能力	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	在重要活動上致力成為有技能
6 挑戰	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	設置困難但具吸引力的任務並完成
5 產出	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	創造，建造，組織，理論化或其他
4 分析	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	系統性地研究環境和經驗
3 探索	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	扮演，實驗，探索，探查環境
2 觀眾	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	在一般環境中看實物
1 模擬	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	看電影，電視，投影片

圖 2-2 體驗的層次

資料來源：Gibbons & Hopkins (1980, p36)

參、體驗學習之理論基礎

以下從三方面來探討體驗學習的理論基礎，首先，探討杜威（Dewey）對經驗的看法和做中學（learning by doing）的觀點；其次，討論建構論的內涵及皮亞傑（Piaget）和維高斯基（Vygotsky）的認知發展理論；最後，則探討情境認知論及其應用。

一、杜威的觀點

(一) 杜威對經驗的觀點

杜威曾經稱自己的哲學系統為經驗的自然主義 (empirical naturalism)，或自然的經驗主義 (naturalistic empiricism)，或自然的人文主義 (naturalistic humanism)。雖然是三個不同的詞，但都在表示人與自然的密切關係。他認為描述自然現象的特徵，要從人的經驗開始，因為人生活在自然當中，自然的本性和特徵，由人在自然中的行為和經歷所顯現。這種人與自然的相互依存關係，使得經驗成為人能夠穿透自然奧妙的途徑，同時，透過經驗方法也揭露自然的本性。這樣能夠豐富經驗的意義，也能引導未來的經驗發展 (Dewey, 1929)。

杜威提出三種代表性的經驗概念，第一是古希臘時期的經驗觀，第二是十七世紀英國的經驗論，第三則是杜威受實驗科學和生物學影響下的經驗概念 (Dewey, 1935)。

古希臘時期的經驗觀是透過嘗試錯誤的歷程，歸納出原則，由實作與嘗試錯誤中，累積經驗與知識，也就是將經驗與實際相連。

十七世紀英國的經驗論則為經驗注入認知的成分，以洛克為例，他認為經驗是透過感官媒介，直接接觸與觀察自然所得的第一手資料，一切的觀念與原則無法獨立於經驗而成立。他將經驗分為感覺與反省兩方面，前者為感官與外界事務接觸後所形成，後者為心靈作用在前者所構成。後期更極端的感覺經驗論 (sensationalistic empiricism)，經驗等同於感官印象的被動接收，知識則是感官經驗的連結。

杜威認為經驗不等同於感覺內容、不等同於知識、也不是心靈上被動登記的資料，並且，經驗與思想不是對立的領域。杜威將經驗分為初級經驗 (primary experience) 與次級經驗 (secondary experience)。初級經驗是指整體的經驗內容，未經系統化的反省分析，主體直接感受、經歷、心想、享受、或忍受事物的存在。次級經驗是指主體運用理性，對經驗的內容進行分析，形成抽象的概念和理論，

也稱為反省性經驗（Dewey, 1929）。由於人們與自然相遇時，常常急著將自己的概念架構套在自然上面，忽略目的、情境的不同，而出現偏差。因此，杜威認為要由初級經驗開始，以經驗的完整性作為思考的起點。

杜威的經驗概念之內涵，主要包括以下幾點（林秀珍，1999）：

1.經驗與生活密不可分

有機體與環境互動關係形成經驗，這種互動歷程在生活中發生，因此經驗與生活密不可分。

2.經驗的雙重語意

經驗一方面指經驗主體的活動與過程，另一方面指經驗的對象。經驗的完整內容反映了主體心理意識的主觀性，及經驗對象的客觀性。

3.經驗的主動與被動性質

經驗同時有積極主動與消極被動的性質。積極方面，經驗是嘗試，是行動；消極方面，經驗是被動承受行為的結果。前者強調親身參與運作的過程；後者是指學會技巧，來從事某項工作。

4.經驗與思考

將積極行動和消極承受連結，是思考的作用，也是反省性經驗的特徵。人能透過假設、試驗與驗證等歷程，舊經驗提供新經驗目的、方法的建議，具有指引的效果，而非盲目重複舊行為，或等待偶然因素來改變經驗。因此，經驗中蘊含思考作用。

杜威將經驗視為人與環境交互作用的產物，因此經驗的形成包括人、環境、交互作用三個重要因素。

（二）做中學的意涵

杜威（Dewey, 1933）的「做中學（learning by doing）」觀點強調直接經驗的重要性，也強調從具體到抽象的動態歷程。實物教學雖然比用語言符號的教學更具體，但是教師不能只是將實物孤立的呈現在學生面前，以為透過實物感官刺

激，學生就能獲得應有的觀念。孤立的事物，無法啓發學生的心智，無法讓學生學習事物之間的關係，也無法讓學生意識到實物本身以外的意義。因此，即使有具體的實物展現在兒童面前，有可能只是零碎的片段，只有知覺的刺激，甚至會分散兒童對概念學習的注意力。因此，具體的教學不僅是增加感官刺激，而是要用兒童熟悉的事務，作為學習新經驗的基礎。

杜威在他的實驗學校，教學以日常生活為題材，安排學生參觀工廠、訪問各行業的工作者、在工作室學習工具的使用與操作。而教師則是在適當的時候，提供學生相關知識。學生從具體操作中所獲得的樂趣，會提升他們對相關知識的追求與興趣。從實物的興趣，到發展抽象的觀念，發現觀念間的關聯，滋養抽象的能力。這樣的歷程，才是杜威強調的具體到抽象的動態歷程。

從以上之討論，可以看出杜威強調初級經驗，也強調對初級經驗的反省。認為經驗是人與環境互動的產物，學生必須透過操弄具有情境脈絡的具體事物，才能從中發展興趣、形成抽象概念、發展概念與概念之間的關係。

二、建構論

（一）建構論的意義與內涵

建構論（constructivism）是一種對知識論（epistemology）的看法，雖然派別很多，但基本上有兩個共同的原則（Ernest, 1995）：

主動原則：「知識是由認知個體主動的建構，而非被動的接受。」

適應原則：「認知的功能是適應性的，用來組織經驗世界，而非用來發現本體的真實。」

而根據這兩個基本原則，符合建構論觀點的主要派別有三：根本建構論（radical constructivism）、社會建構論（social constructivism）和社會的建構論（social constructionism）。

1. 根本建構論：

根本建構論觀點的起源常被追溯到十八世紀中的康德，或是十八世紀初的

Vico，而現在看到的面貌則歸功於 von Glasersfeld 在一系列文章中的論述，上述的主動原則和適應原則便是由 von Glasersfeld 所提出。

根本建構論對個體的知識建構採取主動觀，不同的認知個體對同一個現象，會建構出不同的意義。對知識則採取適應觀，我們無法判斷個體建構出的知識之正確性，只能測試它的適應性，而此時適應的建構，不一定保證永遠適應。

2. 社會建構論 (social constructivism)

社會建構論除了主動和適應原則之外，關注個體和其所在的社會環境，而知識的意義是個體透過與他人的互動所共同建構出來的。

3. 社會的建構論 (social constructionism)

社會的建構論則不將焦點放在個體，而是關注於社會知識是如何被建構出來的。

除了上述的二個原則，詹志禹 (2002a) 認為應再加入發展原則，方能彰顯知識的動態性，並說明知識成長與重建的歷程。

發展原則：「知識的成長是透過同化、調適及反思性抽取等歷程逐漸發展而成，後續知識必須植基於先備知識且受限於先備知識。」

綜合言之，認知主體主動建造知識，而非被動接受，因此，在教學上，教師無法將知識直接灌輸給學生，而必須仰賴學生主動地建構知識。認知的目的在於組織世界而不是發現客觀真實，所以，在教學上，教師不能要求學生建構出一套完美無誤的知識，而必須容許學生在其經驗內建構適應環境的知識。知識的成長具有發展性且以先備知識為基礎，在教學上，教師無法強迫學生快速的學習困難材料，必須以學生的先備知識為基礎，提供促進學生知識成長機會。

這樣的觀點並不是意味著教師無法教導學生任何東西，或任由學生在教室裡活動就能建構出東西來，教師在教學時必須配合學生的經驗或活動，對自己的教學做反省和調整 (甄曉蘭、曾志華，2002)。也不是意味著學生的任何建構都

是對的，都是不用接受檢驗的，教師在教學時必須適當的對學生的建構提出挑戰，也必須適時的提供同儕間觀點和意義的討論與交換。

建構論除了在哲學的知識論受到重視外，心理學領域中皮亞傑和維高斯基的認知發展理論，對建構論產生重要的啓示，因此也受到廣泛的討論。

(二) 皮亞傑

皮亞傑主要關心兩個問題（李茂興譯，1998）：

1. 兒童的什麼特徵，使他們得以適應環境？
2. 什麼是對兒童發展分類或排序的最簡單、正確、有效的方法？

對於第一個問題，皮亞傑提出同化（assimilation）、調適（accommodation）、適應（adaptation）和基模（schema）等觀念來說明。皮亞傑認為個體有與生俱來的生物性基本行為模式，也就是認知結構或基模，個體以這些基模和外界環境互動，如果既有的基模足以應付外界，個體則以同化將互動納入原本的基模，如果既有基模不適用於環境，個體則以調適來修正自己原本的基模。透過同化與調適的歷程產生適應，基模獲得發展與修正。兒童隨著生理的成熟，會逐漸增加與環境的互動，藉由探索、測試、觀察與組織相關訊息的互動過程，促進兒童的認知發展（Woolfolk, 2004）。

對於第二個問題，皮亞傑則兒童認知發展分為四個階段（張春興，1996）：

1. 感覺動作期：年齡為 0-2 歲，感覺動作期的嬰兒藉著感覺和動作來發揮其基模功能。
2. 前運思期：年齡為 2-7 歲，前運思期的兒童能有思維能力，但是在運用思維時，常常不合邏輯。
3. 具體運思期：年齡為 7-11 歲，具體運思期的兒童能夠用邏輯法則推理思維來解決問題，但是推理能力只限於眼見的具體情境或熟悉的經驗。
4. 形式運思期：年齡為 11 歲以上，形式運思期的青少年具有抽象思維的能力，能按照形式邏輯的法則思考問題，也能用假設驗證的方式解決問題。

而影響發展的因素有四項（Piaget, 1961; 李茂興譯，1998）：

1. 平衡：指同化與調適間的平衡，在與外界互動過程中，如果同化太多，就不會有新的學習，如果調適太多，則行為就會變得混亂。
2. 成熟：成熟是生物性因素，成熟並不能決定發展，但是跟潛能的逐漸釋放有密切關係，成熟能使某些種類的學習變得可能發生。
3. 主動的經驗：指個體透過與真實世界的事物主動互動之後，會對事物建構出概念。
4. 社會互動：指個體與其他人們的互動，會對他人與自我建構出概念。

（三）維高斯基

相對於皮亞傑重視個體發展的內在傾向，及其和外界的互動，維高斯基則較強調社會文化的影響。對於兒童的認知思維的發展，維高斯基認為是由兒童的社會文化經驗與思維的語言工具所決定。

在社會文化方面，維高斯基特別重視社會文化對人們的影響，認為人們生長在社會裡，離不開人的社會，社會中的一切所構成的文化世界，影響者成人的行為，也影響成長中的兒童（張春興，1996）。文化指出了發展的最終方向，也決定了應該學習的內容。文化使語言變得可能，社會化歷程引發語言的學習，而語言或符號使得思考變得可能。思考屬於高層心智運作，透過學習與發展，由人類本能的基本心智運作，轉變成高層心智運作（李茂興譯，1998）。

維高斯基也提出近側發展區（zone of proximal development, ZPD）的概念，說明發展與學習之間的關係。近側發展區的意義為「尚未成熟而正在成熟中的認知功能，兒童不能單獨解決問題，但可以在成人指導下，或與更成熟同儕合作下，而解決問題的區域」（Wertsch, 1985）。

綜合而言，維高斯基認為兒童透過與他人的互動共同建構具有社會文化意義的知識，再經由內化的歷程，使成為兒童自己的知識，同時兒童的認知也獲得發展。在社會互動與認知發展的過程中，語言扮演重要的角色。除了人們交換意見、對概念的思考與表徵都需要透過語言為媒介之外，語言也是輔助思維發展的

工具。

Davis 和 McClain (2003) 認為建構主義是體驗學習的基本理論，觀點包括學習者建構自己對知識的瞭解、新的學習建立在現有的知識之上、社會互動會促進學習、有意義的學習發生在真實的學習任務上。而建構主義對體驗學習的意涵有：

1. 學生用他們已經知道的知識來解釋新的刺激，因此，在進行實地體驗學習時，學生必須先建構必要的知識以瞭解實地的新概念。
2. 學生用脈絡來解釋新的瞭解，因此，如果在實地體驗學習前，學生對概念沒有基本的瞭解，學生將會依賴情境中「個別的訊息」作為建構知識的來源，因此，對於學生的學習與瞭解，將產生更大的困難 (Eggen & Kauchak, 2001)。
3. 社會互動有助於學習，因此可以鼓勵學生透過合作學習負起自己學習的責任。
4. 要求學生完成真實的任務，將有助於他們瞭解在教室內所學如何應用到教室外真實世界。同時也提供了學生學習重要技能的機會，例如真實思考和做決定等 (Eggen & Kauchak, 2001)。而使用活動學習，達到對真實世界的瞭解，是體驗學習的關鍵層面之一，學生將會從社會脈絡和體驗學習活動的學術脈絡獲益。

由上面的討論，可以知道個體在建構知識時採用主動、適應、發展三原則。而個體透過先天具備的基模和語言潛能，與外界的物理環境和社會環境互動，使得認知、思維獲得發展。在瞭解學生如何獲得學習之後，依照這些原則安排設計教學活動，方能使學生獲得有意義的學習。

三、情境認知理論

(一) 情境認知的意義

自從訊息處理學習論在 1960 年代發展、盛行後，廣泛應用於心理學與教育

學的各個層面，包人們思考、認識、學習、發展等。許多批評者認為這種用電腦模式比喻人類行為過於簡化，情境認知理論便是在這種情況下受到重視。Lave (1988) 探討日常實務中的認知與學習，認為當我們設想日常實務運作中所用到的認知，比起電腦的運作，有太多之豐富性。Brown、Collins 和 Duguid (1989) 以 Lave 的觀點為基礎，提出「情境認知 (situated cognition)」觀點，成為後續情境學習研究的基礎。

情境認知理論強調社會文化環境與人們在環境中的活動，認為知識是透過人們在社會中實際參與而產生的，知識必須鑲嵌於脈絡之下，是活動、脈絡環境和文化交織下的產物，知識只有在特定的情境中解釋，才能產生意義，因此，知識無法從它所處的脈絡中孤立存在。

Brown 等 (1989) 認為知識是一種工具，工具必須要在真實情境中學習它的使用方法，所以知識也必須在真實情境中才能獲得。學生在教室中所學的知識脫離真實生活情境時，學生學得的是缺少脈絡的抽象觀念。因此，當日常生活中遇到問題時，即使需要用到的是學生已經學會的知識，學生難以將相關知識與待解決的問題關連起來，無法將學到的知識適時地運用出來。

例如，學生在學校學會數學的加減法計算，他能做很多類似的習題，也能在考試裡有好的表現。但是，他不一定能將在學校學到的運用到日常生活中，如到便利商店購物的價格計算，或是家庭收支的計算。

學生能適時與適當地運用在學校所學的知識於日常生活中，是學校教學的重要目標之一。雖然，教師能在教導抽象知識後，告訴學生該知識可能的運用情境，然而，其效果卻低於直接在情境中的教學。當學生學習知識的情境與運用知識的情境愈相似時，學生愈能將知識運用出來 (Driscoll, 2000)。

(二) 情境脈絡與知識遷移

Anderson、Reder 和 Simon (1996) 認為如果知識完全束縛於學習時的脈絡，便表示這樣的知識無法遷移到其他的脈絡。

知識是否能在新的脈絡中展現出來，一方面要看知識的性質，如果知識是屬於

很多情境都共通的一般知識，要遷移到其他脈絡較有可能；如果知識是屬於非常特殊情境中的精緻知識，要遷移到其他脈絡則較為困難。另一方面，也要視學習的脈絡與新脈絡之間的相似性，當脈絡相似性愈高時，知識愈能產生遷移；當相似性愈低，要產生遷移愈困難。也就是遷移到類似新情境的近遷移較容易，遷移到不同情境的遠遷移較不容易。因為要遷移到不同情境，學習者必須將在情境中學到的脈絡化（contextualize）知識，去脈絡化（decontextualize）而形成抽象知識，同時要能夠辨認新情境與舊情境之間的異同，再將抽象知識應用於新情境（施郁芬、陳如琇，1996）。而脈絡化與去脈絡化是學習中的重要歷程，情境學習強調學習不能抽離情境脈絡，需要有真實情境或虛擬情境讓學生對知識具體瞭解，而產生有意義的學習，強調脈絡化的重要。如果學習中無法提供學生去脈絡化而形成抽象知識的機會，那麼，學習將變成非常辛苦而無效率，因為所有的知識都必須要一點一點的學習，沒有互通之處。因此，本研究認為兩者必須並重。

（三）情境認知的應用

情境認知理論最常見的教學方法為認知師徒制（cognitive apprenticeship）和錨式教學（anchored instruction）。茲說明如下：

1. 認知師徒制：

Brown 等（1989）認為在學校學的知識和技能，已經與學校外的世界所使用的，分離得太遠。而傳統師徒制的很多特徵，可以提供修正這不平衡的啟發。藉由在專家及其他學徒身邊工作，學習者獲得很多技巧並且不斷修正，而當學習者變得更有能力，他們則被要求更真實、重要及複雜的工作（Collins, Brown, & Holum, 1991; Collins, Brown, & Newman, 1989; Hung, 1999）。然而，不像傳統師徒制的技能學習，學校中的學徒制將焦點放在認知上面，例如閱讀理解、寫作、或數學的問題解決，用在閱讀理解的交互教學法便是認知學徒制的一個成功例子。認知學徒制有很多模式，但是大部分都包括以下這六個特徵（Woolfolk, 2004）：

(1) 學生觀察一個專家（通常是教師）的示範。

- (2)學生經由訓練或輔導（包括暗示、回饋、示範、和提醒）獲得的支持。
- (3)學生獲得學習的鷹架，當學生變得更有能力和精熟時，這些鷹架逐漸消失。
- (4)學生清楚表達他們對學習過程及內容的理解。
- (5)學生反思他們的表現，並和專家的表現及他們自己早期的表現做比較。
- (6)學生探索新方法來應用他們所學的。

2. 錨式教學：

錨式教學是美國 Vanderbilt 大學的認知和科技群（Cognition and Technology Group at Vanderbilt, CTGV）1990 年所提出，在以情境認知為基礎之下，使用影碟為媒介作為問題解決環境的一種教學技巧。在訊息豐富的影碟中鼓勵學生解決複雜且真實的問題，他們提供的兩個例子，在「The Young Sherlock Program」中以讀寫、社會領域、歷史的問題為主，在「The Jasper Woodbury Problem Solving Series」中，則以數學、科學、歷史、文學為焦點。透過生活問題的故事情境，學習者發現問題、形成問題、解決問題，在過程中學習者必須用到各學科的知識（CTGV, 1996）。

由以上的討論，可以知道情境認知論認為知識必須在具有情境脈絡的環境之下，才能產生意義。學習者在特定情境下所學得的知識，容易在相同的情境應用出來，但在不同情境則較不容易應用。因此，如果能夠在情境脈絡學習之後，再經由去脈絡化的過程形成抽象知識，則較容易產生知識的遷移，學習也顯得較有效率。

肆、體驗學習之內涵

綜合上述對杜威的觀點、建構論和情境認知論等理論基礎的探討，可以發現對體驗學習具有意義的主要內涵有三：情境、互動和反思。分別說明如下：

一、情境

杜威認為雖然實物教學比用語言符號具體，但不能僅將實物孤立的呈現，必須要有事物之間的關係存在。維高斯基認為人們生長在社會裡，社會文化對兒童的成長和成人的行為都有很大的影響。情境認知論更是直接指出，在情境脈絡中，知識才有意義，知識無法從脈絡中孤立存在。從這些觀點，可以看出「情境」是學習的重要內涵。

Harley 定義情境為一種察覺，這種察覺讓個體決定他自己對於實在的意義。在情境學習的教室中，學生創造個人對情境的感覺、意義，以及用什麼方法瞭解而將它納進原本已知的知識中 (Harley, 1991)。

Gibson (1977) 的「支撐理論 (theory of affordances)」用「支撐」這個詞表示環境脈絡中的潛在可能性，這樣的觀點為情境中的學習活動提供了另一個支持的觀點。學習者在知覺「支撐」時，能透過對物體或脈絡條件之間關係的認知來辨認訊息。也就是，在知覺「支撐」時，就像是要決定注意環境脈絡中的什麼訊息之靈敏活動，再看看「支撐」是否被察覺到。這個察覺「支撐」的能力，與個體從脈絡訊息中選擇注意與學習的能力有關。

對於情境，教師提供各種不同的學習活動，就像提供不同的「支撐」一樣。情境中提供豐富的「支撐」，盡量讓不同學生都有察覺的機會。這樣的機會可以提供學生具體的思考，讓學生在必要的時候修正或精緻化他們的知識 (CTGV, 1996)。而對於學生，在情境活動中教師的角色是學習的支持者而非指導者，這樣的觀念與「鷹架 (scaffolding)」相似，教師要敏於覺察學生的能力，尤其是近側發展區，適時的提供鷹架，而鷹架要讓學生能夠察覺到。

因此，本研究將「情境」視為體驗學習的主要內涵之一。

二、互動

杜威認為經驗的產生是透過人與環境的交互作用，而學習者藉由與其他人的互動和具體實物的操作，產生學習。皮亞傑認為個體以基模和外界環境互動，使

認知得以逐漸發展。維高斯基則特別強調個體與他人的互動，建構具有社會文化意義的知識，再將之內化，以成為自己的知識，並發展認知能力。從這些觀點，可以看出「互動」是學習的重要內涵。

當學生主動參與他們正在學習的材料，也就是與學習材料發生互動(Lewis & Williams, 1994)。研究顯示兒童學習最有效率的情況，是當他們涉入互動而不只是接受或是被動的活動(Wood & Bennett, 1999)。當兒童與成人、同儕、材料和環境互動時，最能展現他們學習的自然性格，因為互動可以幫助他們對自己的經驗和環境有較好的感覺和較深的理解。教師若能提供有趣並且是值得學習的環境，讓兒童經由探究和有目的的觀察，並鼓勵兒童透過說、畫、組合、寫等活動，來記錄並呈現他們的感覺和理解，兒童便能在這樣的互動過程中，獲得良好的學習。當教師提供較多有利於社會學習和認知學習的情境，較能增加兒童在課程中進行互動的機會(Katz, 1999)。

因此，本研究將「互動」視為體驗學習的主要內涵之一。

三、反思

皮亞傑提出反思性抽象化(reflective abstraction)，而杜威則探討反思性思考(reflective thinking)，從這兩者可以看出「反思」是學習的重要內涵。

(一) 反思性抽象化

皮亞傑(1970)提出的反思性抽象化，是指個體形成概念、加以精緻化(elaboration)後納入認知架構，並重新組織成更有適應力且更完整的基模。這是對個體與外在物體互動和個體建構知識的內在心理歷程之描述。

Tracy(1998)認為反思性抽象化，是解釋學生建構概念知識的重要機制。Cifarelli(1988)研究大學生在解代數文字題時的活動和認知結構發展的關係，將反思性抽象化分為三個層次：第一層次為認出(recognition)，指在新情境中能夠瞭解先前解決問題的特徵，並相信能用之前做的解決方法，再做一次。第二層次為再現(re-presentation)，指學生能夠在心裡解題，並且能預測到可能的困難

或解答，在這層次的解題者能彈性的思考，不僅能認出新舊情境的相似之處，亦能注意到不同之處，並且意識到如果他們使用之前的解法可能會遭受到的困難，但是他們無法思考可能的解法和解答。第三層次為結構抽象化（structural abstraction），當解題者在心裡同時使用舊的解法和其他的可能解法來解題，他們能夠辨認問題的特徵，並且能依照這些特徵來對可能的解法進行評估，這層次的解題者在思考上相當具有彈性（引自 Tracy, 1998）。

（二）反思性思考

杜威強調經驗的重要，而思考會影響經驗形成及內容。思考有不同的界定，漫無目的的回想或幻想，通常不具有價值；將思考視為相信的歷程，同常缺乏懷疑和探索精神，容易區從於權威信念，而形成偏見；反思性思考則是較佳的思考方式，在不明確的情境中，透過科學分析和驗證歷程，對問題反覆思索，尋求證據的支持。

影響反思性思考的重要因素有四（Dewey,1933; 林秀珍，1999）：

1. 觀察：

反思性思考必須先由觀察開始，來探查情境中的條件，觀察並不具有獨立的目的，而是作為獲取資料、驗證觀念和解答問題的工具，也就是觀察必須透過有目的性的引導，方能具有探究的意義。

2. 暗示（suggestion）：

經驗中沒有單一與孤立的事物，每種經驗都會伴隨其他事物、性質或事件。當新經驗與舊經驗如果有部分特質相似時，就會暗示舊經驗的某些性質。暗示的產生除了新舊經驗的特質之外，也與個人的思考有關，如果思考無法發揮作用，經驗間難以形成活絡的網路，暗示也自然會受到限制。

3. 意義與理解：

反思性思考是為了獲得事物的完整意義，要理解事物的意義，便要看這些事物和情境及其他事物的關係，因此反思性思考是一種手段。而語言文字是承載意義的媒介，因此透過對具體事物的反思性思考，可以對意義有深刻的理

解與體會，進而使用語言文字來表達這些意義。

4. 判斷：

判斷是思考的組成單位，判斷是爲了達成問題解決的目的。判斷同時有分析和綜合的功能，分析時，會凸顯事物的特性和意義，綜合時，則是將事件的特性放到情境背景中，與其他意義連結。而分析與綜合的辯證過程，便是反思性思考的進行。

(三) 反思的類型

Schon (1987) 依反思和行動發生的先後順序，將反思分爲三種類型：行動後反思 (reflection on action)、行動中反思 (reflection in action) 和行動前反思 (reflection for action)。

1. 行動後反思

行動後反思爲行動完成後，對行動的結果所做的思考，並可作爲下次的行動經驗與知識。

2. 行動中反思

行動中反思是在行動進行中，對行動做立即的思考、判斷與調整。

3. 行動前反思

行動前反思是依據先前的經驗與知識，對行動做事先的評估和計畫。

Schon (1987) 同時也認爲反思是一個循環的歷程，需要採取較爲彈性的觀點來看行動與反思的關係。

Scarce (1997) 認爲體驗學習並不保證有效果，因爲如果沒有反思，則是無效的體驗活動，例如兒童到天文館參觀，卻沒有對「眼前」的星球，進行反思或理論化思考。而寫日誌是可以用來促進反思的一種方法，它可以幫助學生建構自己的知識並發展創造力、寫作技巧、批判思考、觀察技巧等 (Dyment & O'Connell, 2003)。

在活動課程中，提供許多活動經驗讓參與者從活動中回到內心思考在活動中所看到、聽到、做到的事有什麼意義。因此，反思是活動課程的關鍵部分，反思

亦是經驗和學習的橋樑。然而，反思並不只是自由發表感想而已，也不限於情緒抒發、感情分享或讚揚活動成果；反思提供學習者從經驗中學習的機會，可以用多種方式出現，也可以含括各種議題；反思促使參與者進一步學習和啟發、激發參與者思考和行動，並使個人和群體都有收穫。活動中的經驗不會自動轉化為態度，反思才能深度影響態度和行為的品質（蔡居澤，2005）。

由上面這些內涵看來，可以將體驗學習視為當情境、互動與反思共存時的學習，如圖 2-3 所示：

當學習者與學習材料無互動，是被動的學習；學習者與學習材料產生互動，是主動的學習；互動時若沒有適當的情境，並非體驗；互動時若有適當的情境，才是體驗；在適當情境中互動，但是沒有進行反思，雖是體驗但學習效果差；在適當情境中互動，並進行反思，才是學習效果良好的體驗。

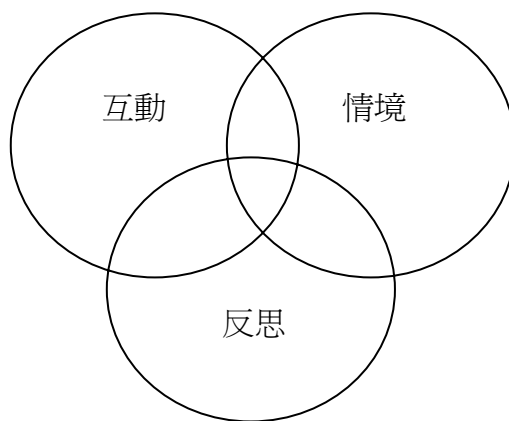


圖 2-3 體驗學習的內涵

伍、Kolb 的體驗學習循環

在體驗學習中，常常使用體驗學習循環 (experiential learning cycle)，雖然有相當多種的體驗學習循環，但其中最具代表性，也最常被應用的是 Kolb 的四階段體驗學習循環，因此，特別提出討論。

Kolb (1984) 認為學習有六個特徵：(1)學習是一個過程，而非結果；(2)學習是以經驗為基礎的連續過程；(3)學習的歷程需要解決適應世界的不同觀點間的辯證衝突；(4)學習是適應世界的整體歷程；(5)學習涉及人與環境間的交流；(6)學習是創造知識的歷程。因此，Kolb 將學習定義為，學習是透過轉化經驗而創造知識的歷程。這樣的定義強調從體驗觀點看學習歷程的幾個關鍵層面，包括(1)強調學習不是內容或結果，而是適應的歷程；(2)知識是轉換的歷程，不斷地被創造與再創造，而非可以被獲得或傳送的獨立實體；(3)學習能由客觀或主觀的方式轉換經驗；(4)要瞭解學習，必須要瞭解知識的本質。

Kolb 將體驗學習歷程描述為四階段的循環—具體經驗、反省性觀察、抽象化概念、主動實驗，如圖 2-4：

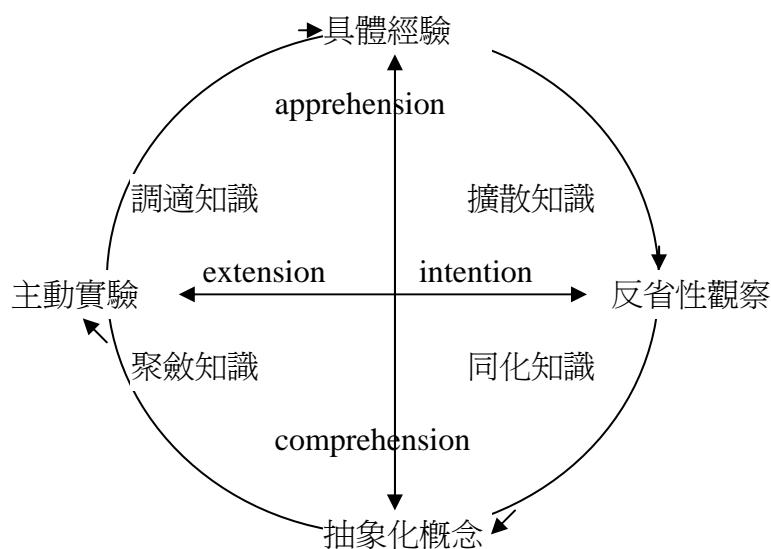


圖 2-4 體驗學習歷程的結構向度及產出的基本知識形式
資料來源：Kolb (1984, p.42)

在這個循環中，具體經驗/抽象化概念及反省性觀察/主動實驗，是兩個不同向度，這兩個不同的向度分別有其辯證性的兩端。在具體/抽象的向度，是理解的辯證：依賴具體和直接感覺獲取經驗，稱為 *apprehension*；依賴概念詮釋和符號表徵獲取經驗，這歷程稱為 *comprehension*。在行動/反思的向度，是轉換的辯證：轉換獲取的經驗，一方是透過內在反思，這歷程稱為 *intention*；一方透過對

外在世界的行動操作，稱為 *extension*。這兩個向度形成了四種知識的基本形式：經由 *apprehension* 獲取的知識，透過 *intention* 轉換，成為擴散知識；經由 *comprehension* 獲取的知識，透過 *intention* 轉換，成為同化知識；經由 *comprehension* 獲取的知識，透過 *extension* 轉換，成為聚斂知識；經由 *apprehension* 獲取的知識，透過 *extension* 轉換，成為調適知識。

這樣的四階段體驗學習循環，在實施時多以下列四階段呈現（謝智謀，2003）：

1. 體驗階段

體驗學習是以活動來促進參與者利用自身能力、團隊分工合作、人際溝通、領導與被領導等歷程，循序漸進達到活動的設定目標，並學習到有價值的樂趣。

2. 反思內省階段

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。參與者在活動體驗的過程中，可以藉由省思與檢視問題的核心、對活動的感覺，連結過去經驗，以獲得問題的解決方法。

3. 歸納階段

將思考的想法與經驗作歸納與連結，形成概念以做為解決問題的最佳應用。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做出反應。

4. 應用階段

將活動經驗應用到正確的情境，並將體驗學習的經驗，實際在個人的日常生活中實行。如果參與者能將活動經驗中學習到的知能應用到外在世界，便可看出體驗學習的成效。

Kolb 的體驗學習循環，可以用在實際的工作脈絡下，茲描述如下（Gill, 2000）：

1. 個體參與與工作相關的活動，這活動可以是模擬的或真實的，智力的或操作的，使用並分享他們個人的內隱知識。
2. 處理活動的程序是透過個人的反思和/或討論，來分析。
3. 從分析的，抽取並轉換到容易描述的外顯知識結構，使學習獲得提升。
4. 新的知識可以透過機構，利用知識管理的方法廣泛應用，而被試驗並散佈。

Sprau (2001) 提出一些在 Kolb 的學習循環中，各階段可用的方法與策略如下：

1. 具體經驗階段：提供讓個體使用感官的事件來涉入經驗，例如影片觀賞、實地參觀、角色扮演等。
2. 反省性觀察階段：學習者透過各種方法，對經驗進行反思，例如團體討論、提問、日記等。
3. 抽象化概念階段，個體對先前的經驗進行解釋、推論、分析、評估、做結論，方法有講述、類比、課本閱讀、書面方案計畫等。
4. 主動實驗階段，學生應用前三階段學習的內容主動實驗，例如進行個案研究、寫報告、參與實地冒險活動等。

Claxton 和 Murrell (1987) 強調，Kolb 的模式應被視為螺旋狀，像圓錐形而不是圓柱形，這樣教學者能鼓勵學生用更複雜的思考來處理隨後發生的學習經驗 (引自 Sprau, 2001)。

由上述對 Kolb 的體驗學習循環之討論，提供了本研究對社會領域體驗學習模式的啟發。個體在具體經驗的活動後，對該經驗進行反省性觀察，再以符號來表徵該經驗，形成抽象化概念，最後透過行動來實驗概念的適應性。透過這樣不斷的循環，個體的知識獲得成長。

陸、體驗學習的效果

很多領域都使用體驗學習，包括戶外冒險教育 (Jennifer & Dene, 2002; Karen,

2002; Reid, 2002)、農業教育(Mary, Steve, Ricardo & Gina, 2003; Roland, Robert, & Steve, 2001; Sharlene & Joel, 2001)、商業行銷領域(Hakeem, 2001; Irene & Ron, 2003; Kenneth & Robert, 2004; Lawrence, 2000; Michael, Hemant & Young, 2000; Michelle, Scott, Katie & Donna, 2000; Shawn 2001; Tony, John & Kevin, 2004)、護理教育(Michal, Rachel, Dennie, & Mirit, 1998; Pugsley & Clayton, 2003; Rosemary, 2001)等各方面。

體驗學習的優點，Mary (2000) 將它分為四類：(1)實在的，體驗學習是幫助學生對學習內容的深度連結，這是無法單獨透過書本和講述所達到的。(2)方法學的，體驗學習可以讓學生參與驗證並形成理論，例如 Scarce (1997) 在環境社會學與社會運動課程中，讓學生利用旅行的方式進行學習。(3)教學的，體驗學習有助於學習歷程和教室氣氛，因為它結合抽象、具體、反思、活動的學習，讓不同學習風格的學生，均有適合的學習機會。Cantor (1997) 認為體驗學習促進學生用多感官活動的方式來參與課程內容，且透過活動也有助於師生關係的正向發展。(4)轉換的，體驗學習有助於學生從學校轉換到工作環境。原因在於透過體驗學習，學生對真實環境較為熟悉，教師也會教導適當的社會技巧。

在相關研究中，有些研究發現學生從體驗學習中可獲得，如問題解決、分析、講述與同學互動等的技巧 (Duley, 1987)。美國非營利組織 Junior Achievement (JA) 於 2004 年 1 月對 399 名中學社會領域和商學教師進行調查，瞭解其對如師徒制、實習等方式的體驗學習的看法，有高達 92% 的教師認為體驗學習對於引起學生學習動機有幫助，也有 90% 的教師認為體驗學習有助於提升學生的學習成就。顯示多數教師認為體驗學習對學生在學習動機和學業成就上，有正面價值 (Sean, 2004)。

由於本研究之主要目的在於瞭解體驗學習對學生學習成就和學習態度兩方面的影響，因此，以下就這二方面進行討論。

一、學習成就

Wighton (1991) 以 Kolb 的體驗學習模式設計電腦模擬的學習材料，對 347 位國小五年級學生進行研究，比較在進行電腦模擬後是否搭配詢問解釋的學習效果。研究結果顯示電腦模擬搭配詢問解釋進行的學生在學習成就方面顯著高於僅進行電腦模擬學習的學生，然而兩者的學習態度沒有顯著差異，且不論在立即課程後測驗或延宕測驗都有相同的結果。研究者也對教師和學生蒐集質性資料，顯示師生都對這些實驗的單元一般都有非常正面的反應，且模擬遊戲能夠讓學生有很高度的參與。

Vines-Curbow (2001) 對國小五年級學生進行研究，發現體驗學習的教學模式是對國小學生進行健康教育，讓學生了解課程並影響行為的有效教學方法。

VanAuker-Ergle (2003) 以質性研究方式進行研究，對 3 位學習落後的國小學生進行觀察，並訪談 10 位國小教師，以了解學生在學習時產生的困難。研究結果提出幾項學習落後學生在學習時產生困難的現象和原因，其中有一項為學生需要不同於講述的其他教學方法，例如親手操作或是體驗學習的方式。

Imbur (2005) 以準實驗研究前後測設計，對國小四、五年級學生進行研究，實驗組學生在接受六週以體驗學習所設計的健康課程之後，學生在健康知識、健康態度和健康行為均有顯著提升。

除了針對國小學生所進行的實證研究，亦有以大學生為對象的研究，亦顯示相似的結果。Hakeem (2001) 在一學期的大學商用統計學課程中，進行實驗，比較以體驗學習方式和傳統講述方式，學生的學習效果是否不同。結果發現學生在需要用公式計算的敘述統計學部分，兩組學生得分沒有差異，且兩組學生獲得 A、B、C 或 C 以下成績的人數比例相同。但是在需要深入瞭解概念的推論統計學的部分，體驗學習組得分高於講述組。且兩組學生獲得 A、B、C 或 C 以下成績的人數比例有明顯差異，體驗學習組獲得 A 的人數比例高於傳統學習組，而獲得 C 以下的人數比例低於傳統學習組。

對於體驗學習有助於學生學習成就的原因，從 Gardner (1983) 的多元智慧理論來看，像實地參觀的學習方式，可以讓學生使用空間、肢體動覺、人際、內省的智慧，而有助於在傳統教室情境中學習情況不佳的學生。透過體驗學習，比傳統教師講述的學習方式，學生有較大的機會回憶起某個主題的訊息，因為學習者從經驗中經歷了建構知識、技能和價值的歷程。另外，亦有多數研究發現，由於體驗學習鼓勵學生在將內容個人化時，涉入較高層次的學習，因此能對教材有更深入的理解 (Anderson, 1997; Bonwell & Eison, 1991; Dabbour, 1997; Shakarian, 1995)。而 Donahue (1999) 認為體驗學習活動，因為包含較廣的學習風格和學習形式，可以增加學生對學習內容的瞭解和並獲得訊息的回憶。

在社會科方面，美國的國家教育機構亦建議以體驗學習、活動學習和相關資源來助於學生提升社會科的表現 (Snowman, 2000)。體驗學習可以增進學生對教材內容的深度處理，因此可以提升學業成績，特別是在一些較高層次的學習內容更是如此。

二、學習態度

Pachano (1997) 以體驗學習為國小六年級學生設計一套關於老化和老人的相關課程，探討學生在課程結束之後，對老人的態度是否會有改變。課程中包含生理、心理、社會和健康照護等各層面，均以不同的學習活動進行，並且曾邀請專家到班級中一起活動，也讓學生有機會到安養院實際和老人接觸。研究採準實驗方式進行，在 136 位學生參與研究之後，研究結果顯示學生在課程結束後顯著增進學生對老人的正向態度。老化的知識有助於學生對老人的態度，課程中專家的參與也有助於改變學生的態度，然而讓學生接觸老人卻不是影響態度改變的重要因素。另外，根據研究者和教師的觀察，讓學生到安養院接觸老人卻似乎是最能引起學生學習動機的活動。

Jelinek (1997) 以個案的方式對 20 為高中生進行研究，學生參與六週以體驗學習設計的科學課程，了解學生對自然科學和科學教育的態度，研究發現學生

在課程前和課程後的態度有所不同，課程中使用的數種教學策略頗能引起學生的興趣，然而，研究者也提出學生在課程後呈現的正向態度是否能有長期效果，則不可得知。

Pusley 和 Clayton (2003) 以實驗方式研究大學護理系的學生對研究的態度，將學生分為體驗學習組與傳統講述法組，體驗方式為參與教授的研究計畫。結果顯示體驗學習組學生對研究的正向態度顯著高於傳統組學生。

Wiedenhoef 等人 (2003) 在 1998 及 1999 年夏天，讓大學高年級與研究所低年級的學生在閱讀相關文章後，進行一週的農村參觀，並對農夫和他們的家庭進行深度訪談，以分析並評估農村的生產、經濟、環境、與社會情況。學生透過口頭和書面報告，分享他們的分析結果。研究結果顯示，參與者有高的動機，積極參與課程內容和學習活動，並且從訪談與團體歷程獲得學習，學生也認為這樣的活動比校園內的傳統課程更有價值。

從相關研究看來，透過體驗學習能提升學生的學習態度、學習興趣及對學習內容的價值感。本研究主要探討使用體驗學習教學模式的教學方法，是否能提升學生的學習成就，並增進學生的學習態度。

第三節 體驗學習應用於社會領域

壹、社會領域與體驗學習

日本文部省在 1999 年公布的小學社會科學習指導要領的修訂中，認為社會科教學方法，應重視學生親身體驗的探索活動、學習問題解決及調查方法等的運用，以培養並活用自我學習的意願及思考力、判斷力、表現力、問題發現及問題解決的能力（文部省，1999，引自江姿滿，2001）。在自然體驗活動方面，日本的全國農協很早就成立日本農協觀光社，辦理多種綠色休閒活動，近年並在國內旅遊事業部中成立農業體驗課，安排了許多農業體驗教育活動，成為日本中小學生重要的互外活動體驗課程（顏建賢，2005）。

九年一貫課程強調將體驗活動納入全教育活動裡，其目的在於促進兒童的健全發展、養成兒童自我學習的能力、養成能動心和全身學習的能力。在九年一貫課程社會領域的「人與時間」主題軸之分段能力指標中，可以看出社會學習領域第一階段範圍主要為家庭和學校，第二階段範圍主要為居住城鎮至縣層級，第三階段以台灣地區為主，第四階段的範圍則擴大到世界如表 2-1 所示。

另外，在九年一貫課程暫行綱要社會學習領域中提出的九年課程計畫示例所使用的基本架構，亦顯示第二階段以社區和家鄉為主要重點，而以自我、家庭、學校和台灣為次要重點，如表 2-2。

表 2-1 人與時間主題軸之分段能力指標

學習階段	能力指標
第一階段	2-1-1 了解住家及學校附近環境的變遷。 2-1-2 描述家庭定居與遷徙的經過。
第二階段	2-2-1 了解居住城鎮(縣市鄉鎮)的人文環境與經濟活動的歷史變遷。 2-2-2 認識居住城鎮(縣市鄉鎮)的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美。
第三階段	2-3-1 認識今昔臺灣的重要人物與事件。 2-3-2 探討台灣文化的淵源，並欣賞其內涵。 2-3-3 了解今昔中國、亞洲和世界的主要文化特色。
第四階段	2-4-1 認識臺灣歷史(如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等)的發展過程。 2-4-2 認識中國歷史(如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等)的發展過程，及其與臺灣關係的流變。 2-4-3 認識世界歷史(如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等)的發展過程。 2-4-4 了解今昔臺灣、中國、亞洲、世界的互動關係。 2-4-5 比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性。 2-4-6 了解並描述歷史演變的多重因果關係。

資料來源：教育部(2003)

表 2-2 九年課程計畫示例之基本架構

向度 範圍	空間/地理/環境	時間/歷史/發展	生活/互動/關係	各階段重點			
				一	二	三	四
自我	心理空間	個人史	個人生活	A	B	C	C
家庭	家庭環境	家庭史	家庭生活	A	B	C	C
學校	學校環境	學校史	學校生活	A	B	B	C
社區	社區環境	社區史	社區生活	B	A	B	C
家鄉	家鄉環境	家鄉史	家鄉生活	C	A	A	B
台灣	台灣地理	台灣史	台灣社會生活	C	B	A	B
中國	中國地理	中國史	中國社會生活	C	C	B	A
世界	世界地理	世界史	地球村生活	C	C	B	A

註：A=主要重點，B=次要重點，C=再次要重點。資料來源：教育部(2000, p281)

從上可以看出第二階段社會領域以社區和家鄉為範圍，而家鄉是指學生所居住的鄉鎮市至縣市。秦葆琦（2003）分析社會領域中「人與空間」主題軸中與地方、家鄉、鄉土等有關的能力指標，「人與時間」主題中與居住城鎮（縣市鄉鎮）和台灣有關的能力指標，其他主題軸中與生活、周遭環境、本土等有關的能力指標等均和鄉土教育息息相關。而社會領域四年級上、下學期各版本（南一版、康軒版、翰林版）教材，幾乎都是以縣市為範圍的鄉土內容。也就是說，社會領域中有頗多鄉土教學的內涵。

蔡婉媛（2005）對新竹市國小各校實際參與 91 或 92 年度社會學習領域教學之 150 名教師進行問卷調查，瞭解教師對社會領域四年級課程與教學的意見。研究顯示教師使用的教科書版本比例依序為康軒版（62.7%）、南一版（28.0%）、翰林版（9.3%）。教師認為在進行教學時，對教材方面感到最困難的為「課程無法與實際生活相關」佔 42.7%，其次依序為課程內容重複（35.2%）、課程銜接（17.6%）、其他（4.5%）。對於康軒版「家鄉的產業」單元，受訪者認為家鄉的漁業和家鄉的農業屬於傳統產業，因此，「社區缺乏實例可以證明」「早期的農村生活、農具不復見」「無實際經驗難以瞭解」「新竹為科技城，對鄉下事物景觀少印象」「和生活經驗無法連接」。

教師認為在進行教學時，對教學方面感到最困難的為「無法實際進行戶外教學」佔 38.1%，其次依序為學生學習興趣不足（22.5%）、教學時間不足（12.7%）、形成性評量花費耗時（11.0%）、教學內容過多（10.2%）、其他（5.5%）。

在「無法實際進行戶外教學」教師認為「部分單元無法實際進行戶外教學，如石滬、流籠」「太過抽象，並礙於現實考慮，並無法實際參訪」「若戶外教學地點無法步行到達，則需坐車，那車資？保險？當天其他堂的課程無法上，且協同人員不足等問題」「時間有限，各項因素無法配合」。顯示許多教師認為「戶外教學」是達成教學目標的重要方式，然而，卻礙於現實問題而無法進行，根據前述對「旅遊教學」的討論，戶外教學具有某種程度的體驗精神。

另一方面，在「學生興趣不足」教師認為「學生生活經驗太少，無法瞭解」

「課程內容離學生實際生活經驗太遙遠，難引起學生共鳴，再加上專有名詞太多，更令學生感到頭痛」「教學是學生生活周遭的取材，唯有透過親身的體驗和探索方式才能培養孩子的生活能力，實際戶外教學許多教學瑣事和突發狀況很難掌握」。

多數教師（48.0%）最常使用的教學方法為講述教學法，其原因為在有限的時間內最方便、省時有效，便於讓學生瞭解課程內容，有明確的學習方向及重點。其次為探究教學法（21.3%）、討論教學法（14.0%）及其他。傳統的社會科教學，偏向教條傳遞的取向。大多數老師採用兩種教法：一為將教科書內的文字作解釋後，幫學生整理歸納重點，讓學生瞭解課文意義；另一為照本宣科，幫學生劃重點後，讓學生進行機械式記憶。這樣的教學，或許可以讓學生在考試時得高分，但是卻無法讓學生學到較高層次的知識理解能力及高層次思考的能力（吳璧純，2000）。

由上述討論，可以看出日本的社會科教學發展方向其中之一為體驗學習，而從九年一貫課程社會領域對的鄉土教學的重視，尤其是第二學習階段，學習的範圍在學生所居住的鄉鎮市至縣市，更是需要學生親身體驗方能對鄉土產生感情，進而愛鄉土。從現在國內小學教學現場來看，社會領域教學最常見的仍為講述法，而教師也普遍認為社會領域教材中的內容無法與學生實際生活相關，使學生對於社會領域的學習難以產生興趣，若要透過戶外教學等方式讓學生親身體驗，則有實施上的困難。

因此，本研究雖然無法解決現實問題，然而從體驗學習的角度，運用體驗學習教學策略，試圖達成讓學生具體學習，深入了解的目標。而了解運用體驗學習是否能提升學生的學習興趣亦為本研究的目的之一。

貳、適用於社會領域的體驗學習教學模式

本研究依據杜威的理論、建構論、皮亞傑和維高斯基的認知發展論、情境認知論等理論基礎，並參考 Kolb 的體驗學習循環，提出適用於社會領域的體驗學

習教學模式，如圖 2-5 所示。模式主要有五個階段，為前導活動、情境互動、經驗反思、應用和歷程反思，分別說明如下：

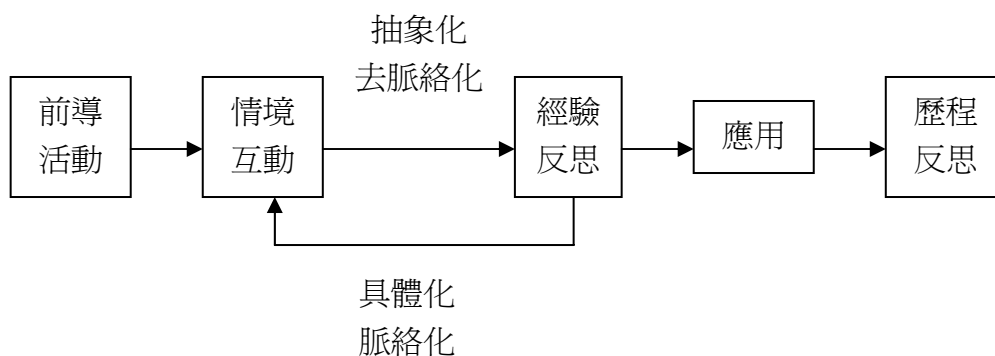


圖 2-5 體驗學習的教學模式

一、前導活動

前導活動的體驗學習教學模式的第一個階段。此階段的主要目的在於讓學生瞭解學習的目標與方向，並喚起學生的先備知識與經驗，以作為情境互動的準備。一張沒有準備的心靈，關照不出萬事萬物的意義（詹志禹，2002b），因此，在情境互動前，教師必須引導學生學習的方向。然而，教師並不是要將即將發生的情境互動中所有的細節與可能產生的知識，統統告訴學生，再讓學生實際操作一遍。如果這樣，學生只是依照教師所說的表演一次，無法在互動過程中，發現事物所提供的訊息，並建構出自己的意義。這樣便與傳統的由教師講述的方式進行學習是相同的，只是學生多了驗證教師所講的行動機會罷了。這樣的學習很像過去，有些教師在指導學生進行自然科實驗時，在實驗前，將所有的實驗細節告訴學生，例如實驗目的、變項間的關係、使用的材料、進行的步驟等，甚至告訴學生應該產生的結果。在這樣的情況下，學生小心謹慎的按照教師說的步驟進行實驗，如果獲得教師所說的結果便是成功的實驗，如果結果與教師所說的不同則是實驗失敗。學生無法從這樣的實驗中學習到假設驗證歷程、發現變項間關係等重要的學習目標，所學到的最多只是實驗操作技能的熟練。

因此，在前導活動階段，教師所做的工作在於讓學生準備好，來面對下一階段的情境互動，而非預告所有的學習過程與結果。

二、情境互動

情境互動是體驗學習教學模式中，最主要的一個階段。在此階段，學生透過在適當安排的情境中，主動與情境中的人、事、物互動，並在互動過程中，探索各種不同概念、關係、因果等。並且，以在互動中形成的想法或感受，與自己過去的經驗和知識連結、比較，以建構或精緻化知識。

在此階段，教師必須針對教學目標，安排適當的情境與互動活動，讓學生能透過與情境互動的過程，對於知識有具體、深刻的理解，而不是只停留在文字意義的學習。

教師在安排情境時，應與教學目標有緊密的結合，因為在一個情境中同時存在許多事物，不同的事物具有各種不同的暗示（*suggestion*），可能引起學習者各種層面的聯想、思考與學習，但卻不一定是教師原本安排情境的用意。當情境與教學目標的結合愈緊密，情境愈能暗示學生往學習目標的方向互動和建構。也就是說，學生是否能往教師希望的方向學習，來自於學生的先備知識和情境的暗示，當情境對學習目標的暗示性夠強，學生便能往學習目標建構知識。當情境對學習目標的暗示性薄弱，教師需要更具體的指示出學習方向，以免學生往各式各樣的方向前進，無法達成教學效果。當情境對學習目標完全沒有暗示性時，教師完全站在主導的方向告訴學生應該產生什麼樣的學習，這樣的情境對於學習並沒有幫助，甚至因為情境中過多的訊息，讓學生分散了學習的注意力，反而造成學生學習的混亂。

在互動活動的安排方面，同樣也要與學習目標緊密結合。活動本身就要能夠彰顯學習的意義，學生透過互動活動可能理解到一些概念、察覺到一些關係、或是體會到某些情感。雖然，教師無法透過活動讓學生產生特定的結果，但是活動的安排，需要盡可能提供教師意圖達成的相同結果之機會。

學生與情境互動的媒介有很多，可以透過眼睛、耳朵、鼻子、嘴巴、皮膚觸覺等感官，也可以透過身體的動作等，最常見的則是語言、文字、和符號。在體驗學習的情境互動中，特別強調具體的互動，因此，較不單獨使用語言、文字和符號等抽象工具，來作為互動的媒介。在一個活動中，學習者若能夠同時使用多種媒介，則其獲得訊息的管道來源愈多，提供其建構知識的線索也就愈多。

三、經驗反思

在情境互動階段獲得了具體的經驗之後，進入經驗反思階段。本階段的目的是在於提供學生對於互動經驗的反省，類似皮亞傑提出的反思性抽象化，讓學生能夠透過對具體經驗的反思後形成抽象概念，或將概念加以精緻化，以便得以在新的情境能有運用知識的可能。本階段命名為經驗反思而不直接稱為反思性抽象化的原因，在於皮亞傑所說的反思性抽象化是個體在與環境互動中，建構知識的內在心理歷程。從教學的觀點，我們無法透視學習者的內在心理歷程，僅能藉由教師引導，促成學生有意識地反省具體經驗，並加以概念化和抽象化。

情境互動階段與經驗反思階段，可以是循環的過程。從情境互動到經驗反思，是抽象化的過程，也是去脈絡化過程，學習者在具體、具脈絡的情境中與特定的人、事、物互動，如果沒就經過抽象化、去脈絡化的反思，學習者學習到的只是特定情境的經驗知識，唯有當往後的情境脈絡與學習時相同的時候，學習者才有辦法應用。如果新情境與學習時的情境不同時，學習者便無法應用知識，這也就造成了完全鑲嵌於特定脈絡的知識，無法遷移的問題。因此，具體互動後的抽象反思是不可或缺的階段。

另一方面，從經驗反思到情境互動，是具體化的過程，也是脈絡化的過程。學習者具有的概念與知識，如果能夠適應特定的具體情境，便能繼續保持該概念和知識，如果無法適應，學習者便要對概念和知識進行修正。因此，情境互動提供了經驗反思一個測試概念的場所，也是學習者瞭解本身建構的概念是否適當的回饋機制。

因此，就學習者本身而言，情境互動和經驗反思的循環就可以有學習產生了。

四、應用

應用的階段，主要目的在於做為教師試探學生是否確實由情境互動與經驗反思階段中獲得適當的知識與學習，也就是瞭解教學目標是否達成。在這階段，教師可以透過布置新情境，讓學生在新情境使用在情境互動與經驗反思所學的新知識。如果學生能夠彈性的運用所學知識，表示學生已獲得學習；如果學生對於所學知識的應用，有所遲疑或部分錯誤，教師可以根據他們的表現，推測學生學習困難之處，以進行補救。

五、歷程反思

歷程反思是此模式的最後一個階段，本階段的主要目的在於讓學生統整所學，並對自己的整個學習過程有所反省，以瞭解自己的學習歷程和獲得的改變。這樣的行動後反思，為行動完成後，對行動的歷程與結果所做的思考，可作為下次的行動經驗與知識。同時，也有助於學生後設認知（meta-cognition）能力的提升。

本研究在設計課程活動時，便是依據此前導活動、情境互動、經驗反思、應用和歷程反思的五階段模式來設計。

參、情境互動階段的教學策略

體驗學習策略主要可以分為實地取向和教室取向（Lewis & Williams, 1994）：(1)實地取向的體驗學習方法，通常包括教室外的經驗，例如實習、交換計畫、田野旅行、服務學習等（Mary, 2000）。(2)教室取向的體驗學習方法，則以教室為活動的場所，例如角色扮演、電腦模擬、虛擬田野旅行、來賓演講等（Davis & McClain, 2003; Lawrence, 2000; NSEE, 1997）。

Lawrence（2000）認為教室取向的體驗學習還可以細分為兩類：(1)半結構的活動：通常時間較短，也不會太複雜。在半結構的活動中，學生只需要有非常

少量的知識，透過半結構的活動，學生可以精緻化知識。如果用小組方式的任務，學生也可以在和小組成員互動討論精緻化材料時，彼此互相學習（Shakarian, 1995）。(2)結構鬆散的活動：通常需要較長的時間，並且較複雜，包括電腦模擬、角色扮演等。與半結構活動的不同，在於活動內容的範圍較大、教師的控制性較少。主要特徵為：學生面對模糊的情境、學生必須完全控制他們從活動和歷程中的學習。

針對常見的情境互動策略，依據前述體驗學習的層次，由低層次至高層次排列，分別說明如下：

一、影片呈現

影片能夠重現拍攝當時的畫面，因此能夠提供真實情境的豐富訊息。

CTGV（1996）在 1990 年提出錨式學習的兩個方案，便是用影碟的方式呈現學習情境，教師和學生可以在觀看影碟時，在適當的地方暫停，進行解題或討論活動。CTGV 當時使用影碟，而不用「電腦模擬」的原因主要有二：(1)技術、時間與經費的問題，開發一套電腦模擬的體驗課程需要相當高的電腦專業知識與時間，若要請電腦專業人員協助，則需要有充裕的經費。(2)學校設備與學生能力問題，因為即使有適當的電腦模擬體驗課程，尚需要有讓學生都能使用的電腦設備，並且學生都要有能力會使用。現今，拜科技發達與科技教育普及之賜，CTGV 考慮的第二個原因，已不再是問題。然而，第一個原因，則還是需要有專業的課程和技術團隊及經費的支援，尚能解決。

另外，CTGV（1996）也對錨式學習使用影碟，而不到實地「親自動手做」的原因提出說明，因為教師要找尋配合學習內容的實地親手做的資源較為困難，因此具有豐富訊息的影片，可以作為改變教室中教學與學習實務的起點。

由此看來，以影片方式的體驗學習具有方便性的最大優點，影片錄製愈來愈方便，觀看影片的錄放影機和光碟機也相當普遍，目前許多學校教室都有相關設備。然而，影片的缺點在於僅提供學生視覺訊息的來源，學生的主動性與注意

力如果不够，很可能變成了被動的學習。因此，以影片作體驗學習媒介的時候，教師的引導更為重要。就如同 Sprau（2001）使用影片作為歷史教學媒介後的心得，許多教師瞭解影片在學習歷程中的潛力，但是只有少部分教師透過影片讓學生對歷史產生「感覺」，大部分的老師只是用影片來填滿課程的時間。

二、電腦模擬

近年來由於電腦科技快速的發展，利用電腦當作媒介，對於體驗學習活動提供了有力的幫助。例如學生可以透過電腦網路與專家互動、線上參觀博物館等方法，來探索世界（Snowman, 2000）。

電腦模擬用在體驗學習活動主要可以分為兩類，第一類是透過電腦模擬真實情境，類似將上述的實境模擬，改用電腦當作呈現情境的媒介。第二類是針對某些希望學生學習的特定知識內容，透過電腦程式的撰寫，讓學生在操作電腦模擬遊戲時，獲得學習。這類的電腦模擬遊戲可以是個人與電腦的互動，也可以是多人同時操作，有人際互動在其中。

電腦模擬遊戲目前常見於商業教育的管理、行銷、經濟學當中。例如 Michael、Hemant 和 Young（2000）使用的「The Summit of the Americas 美洲高峰會」是一種互動的模擬遊戲，學生透過在遊戲中的角色扮演，成為某個國家的貿易代表，而任務是與他國代表協商貿易條款。在這個電腦模擬遊戲中，學生為了要發展該國的經濟，必須要提出有助提升該國利益的政策和計畫，並且在協商中要能迅速、有效地處理資料，應用經濟知識做分析。這樣的模擬遊戲中，學生有機會將知識統整，並能幫助學生增進做決定和協商的技巧。以該模擬遊戲進行教學，主要分為四個階段：(1)預先協商，也就是學生與相同國家的代表協商計畫和策略；(2)真正協商，由遊戲中五個國家的主要代表進行協商；(3)任務報告，教師評估在真正協商期間各國代表所做的決定，並解釋不同貿易條款在不同國家，可能達成的經濟目標；(4)經濟影響報告，由各國代表對協商結果所造成的影響，進行評估與報告。

三、實境模擬

實地體驗的情境最為真實與自然，然而，有很多的學習卻無法真正到實地。例如：過去的歷史、特定的建築、遙遠的文化、或是具破壞性不安全的經驗等。因此，實境模擬就將難以到達的真實情境，在特定的地點複製出來。

實境模擬最典型的例子是參觀博物館或展示館，不同主題的博物館或展示館，通常對該主題的內容有各種不同型態的資料。參觀者不僅是參觀而已，更有很多設備提供參觀者互動的機會。例如民俗村，會在村中展示目前很多生活無法見到的傳統建築、器具、物品等，參觀者可以親自參與過去的生活。而民族文化村，則會在村中展現不同民族的文化特色、飲食、服裝等，甚至會有該民族的人員在村內，與參觀者做直接的互動。另外，例如地震體驗館，則是用模擬的方式，讓參觀者實際經歷地震的感受。

四、來賓訪問

來賓訪問是指邀請來賓至教室中，由學生與來賓互動，對來賓進行訪問。

訪問的形式也見於在實地體驗的活動中，對於真實情境中的人所進行的訪問。實地體驗的訪問，除了在以訪問為主要體驗內容的教學設計之外，大部分的訪問，只是實地體驗的其中一部份，學生還會藉由實地中的其他情境與活動獲得相關訊息和學習。

教室中的來賓訪問，則沒有其它的情境訊息，所有訊息來源都在來賓的身上。

來賓本身是真實情境中的專家，對於教學的內容有深刻的體驗。透過來賓對真實情境的具體描述、來賓本身的真實感受，學生透過來賓「見」到了具體的情境，「經歷」了真實的感受。由學生對來賓的訪問互動，讓學生有機會深入瞭解自己關心的、有興趣的、感到困惑、或是難以瞭解的部分。

由於情境與互動全繫於來賓身上，因此，教師在邀請來賓時，必須對來賓的背景有深入的瞭解，評估來賓是否能夠提供與教學目標和內容相符的體驗。另外，來賓本身的溝通表達能力是否流暢清晰，態度是否親和，也都是在邀請時所

要考量的部分。

這樣的來賓訪問活動，是一種替代（vicarious）體驗，替代體驗的觀念來自於班度拉提出的替代學習中「替代」的概念。替代學習是指個體從別人的學習經驗就可以學到新經驗的學習方式，替代學習是不需要親身經歷過刺激-反應聯結的學習方式（張春興，1996）。然而，由於替代學習的觀點根基於行為主義式的學習，與本研究採取的建構觀點並不相同，替代體驗不表示學習者不需要親身經歷，就可以產生與親身經歷者完全相同的體驗。

五、角色扮演

角色扮演是情境互動的一種方法，常用在與身份特徵相關的體驗活動。例如在生命教育中常見的殘障生活體驗，讓學生矇著眼睛走路行動，體驗視障者生活的不便，進而學習到尊重他人、尊重生命的意義。又例如讓學生整天隨身都帶著一顆蛋，不能讓蛋破掉的活動，便是藉由象徵母親照顧小孩的角色扮演方式，讓學生體驗母親的辛勞。透過角色扮演的活動，學生可以學習用不同的角度看事情，瞭解其他人的觀點與感受。

另外，在上述電腦模擬的「美洲高峰會」例子，也是一種角色扮演的情境互動方式，學生透過在電腦遊戲中的角色扮演，除了應用與統整知識外，也能瞭解不同角色之間的互動關係，及其產生的影響。將來在使用知識時，較可能以多元的角度來思考。

六、實地體驗活動

實地體驗活動是最真實的體驗方式，人們就直接到現場去，環境、人員、文化等，全部都是真實的、自然不造作的。這樣的體驗方式應是能達到效果的最好方法。實地體驗的最典型例子便是實習，學生在實習的過程中，可以將在學校學到的理論知識，用到真實的情境中，並透過情境中的實際經驗，驗證所學知識。常見的運用領域為醫生、護士、教師等。在農業教育方面，常用的實地體驗是到

農場進行實做與訪問。藉由親自到農場與農夫及農業社區相關人員的互動，學生可以對農產種植、銷售、經濟等與農業相關的運作方式，產生具體且深刻的瞭解。另外，服務學習也是一種實地體驗，學生藉由實際參與服務工作，運用所學，並實際面臨問題解決的情境。

上述這些實地體驗活動，通常所需要花費的時間較長。因此，Scarce (1997) 提出「短期體驗學習活動」，要求學生對與課程內容相關的現象，進行短期的觀察或參與，以整合學習內容，它與上述的服務學習等的不同在於時間很短，通常短於一天 (Mary, 2000)。

由上面提出的情境互動教學策略可以看出每種策略都有其特色和優、缺點，將其整理如表 2-3。教師在使用時必須考量教學的目標、資源的取得和現實的環境等相關因素，選擇適當的教學策略。

表 2-3 情境互動教學策略之優缺點比較表

策略	情境特性	互動特性	優點	缺點
影片呈現	真實	低	容易實施	互動性低，教師需特別注意引導
電腦模擬	真實、擬真實	高	容易實施	尋找既有程式不易，開發程式成本高
實地模擬	真實	高	主題內容有規劃	尋找符合學習內容的場所不易
來賓訪問	擬真實	中	容易實施	來賓邀請不易、限於來賓個人經驗
角色扮演	擬真實	中	容易實施	真實性較低、特定學習內容
實地體驗	真實	高	情境最自然	時間長、經費高、地點選擇困難

肆、模式中其他階段的教學策略

在模式中的其他階段，亦有適合採用的教學策略，分別說明如下：

一、前導活動

前導活動階段的目的是在於引發學生學習動機、喚起學生的舊經驗和知識、指引學生學習方向。因此，在此階段可以使用的教學策略包括講述法與問答法等。

教師可以使用講述法，提示學生過去已經學習、具備的知識，並告知即將學習的內容方向。教師也可以使用問答法，讓學生回想過去所學的內容，並透過問題的線索，讓學生猜測、預估即將學習的內容之可能方向。

除了使用口頭講述與問答，教師也可以將學習方向板書於黑板上，或事先設計問題單、作業單、提示單等學習單，讓學生根據學習單上面的指示，掌握學習的方向。

二、經驗反思

經驗反思階段的目的是在於引導學生對情境互動階段的反思，學生必須主動的思考，連結自己的舊有經驗，對學習內容產生意義。因此，在此階段可以使用問答法、討論法等教學策略。

教師使用問答法或討論法，可以增進學生主動進行思考，學生也可以透過聽到別人的觀點與想法，瞭解每個人的想法可能具有差異，並進而開啓學生其他方向的思考。

三、應用

應用階段的目的是在於設置新情境，讓學生試驗前面階段所學習的內容是否可以適當的使用。對教師而言，在這階段也可以獲得學生學習成果的回饋訊息。因此，可以使用的教學策略包括問答法、小組討論、學習單等。

教師可以用口頭描述新情境，並提出問題，透過師生問答的方式，讓學生回答思考並問題。教師也可以用文字將新情境描述在學習單上，讓學生回答學習單上的問題。當學習內容比較困難或複雜的時候，可以讓學生以小組討論的方式，共同解決新情境的問題。

四、歷程反思

歷程反思階段的目的是在於讓學生統整學習的內容，並對學習歷程產生後設認知。因此，本階段可以使用的教學策略有問答、發表、日誌等。

教師以問答的方式，提示學生回答已經學習的內容和學習的歷程。教師也可以用較開放的問題，邀請學生針對所學內容、學習歷程與心得感想進行意見發表。如果整個體驗學習歷程時間較長，可以讓學生寫日誌進行反思，學生可以透過日誌，發現自己的學習、收穫與成長。

這些階段所使用的教學策略，都是平時教學常用的方法，唯需針對各階段的目的適當安排。

整個體驗學習教學模式要發揮效果，必須依賴每個階段的配合。針對每個階段的目的，安排適當的教學活動與策略，方能讓學生獲得較佳的學習。