

山野教育對資源班學童自尊、人際關係與自我概念效果之探討—以台北市某國小為例

蕭伊蝶*

摘 要

近年來山野教育在各校老師推行之下，逐漸發芽生長，將教室移至「窗外」，多數學校都是整個班級或是挑選體適能及格的學生參與，並沒有特別針對特殊學生的課程設計，台北市某國小資源班，從四年級開始將學生帶至郊山進行山野教育，連續三年下來，明顯感受學生正向發展，本研究訪談了五位六年級畢業生、一位家長、兩位老師，探討山野教育對於學生自尊、自我概念與人際關係的果效，本研究發現：山野教育讓學生看見不一樣的自己，自我概念進步、自尊提升、同儕關係改變，由原本的消極容易放棄轉變為自信、積極、謙卑、懂得感恩、願意幫助別人與父母關係改善，家長除了看見孩子的轉變外，也在陪同孩子成長的過程中自我成長，學習信任孩子，家長彼此間革命感情更緊密。此山野教育的成功背後有許多默默付出的志工，用時間、體力、心力扶持著每一個特殊的學生，生命影響生命，老師與志工等重要他人是學童成長與改變的關鍵力量。特殊教育原本就較一般教育更困難，挑戰更大，但有熱情的老師願意針對學生進行適性教育，將學生帶到戶外，突破學習上的困難，將學習層次拉到情意層面，難能可貴。可見老師對教育的熱忱所產生的影響力無遠弗屆，超乎僅只是教育的目的。山接納了每一個人，我們也在學習彼此接納與包容，特殊的孩子更需要多一份理解與關愛。

關鍵字

山野教育、資源班、戶外教育、自我概念、人際關係

*台中市國小教師、國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士生

山野教育對資源班學童自尊、人際關係與自我概念效果之探討—以台北市某國小為例

蕭伊蝶

第一章 緒論

第一節 研究背景、動機與目的

隨著社會進步與網路發達，許多人對教育有更多元的理想與想像，2007年美國 Woodland Park High School 兩位老師為解決學生缺課問題，將教學影片上傳網路，學生在家先完成單向基本知識學習，課堂上再與老師即時互動討論，更有效率運用時間吸收知識。翻轉教室(Flipped classroom) 概念油然而生。但多數人似乎對教育的本質知其然不知其所以然，當今顯學翻轉教育倡議其核心是讓每個人能按自己的步調學習。但放眼望去從教育改革開始迄今，多數的討論與課程設計、研習多侷限在「窗內」，針對體制內一般學生與教師課程品質的提升。「教育」educate 或 education 源自於拉丁語 *ēducātiō*，意思是「引出」，意味著教育應該要有促進人類發展的功能。在學校教育體制中，有一群特別需要的孩子，可能礙於先天的限制，無法適應既有學習架構與進度，更可能表現無法符合一般人對於學習的定義，學校有無可能在「窗外」？有無可能透過非套裝知識來提升與創造經驗¹？何時春日暖陽才能照耀在他們的身上，讓孩子也能有機會伸展自我？找到人生不一樣的價值，得到獨一無二的肯定？雖然體制內的制度並未遺忘這些孩子，在回歸主流與融合教育的理念之下，學校設立資源班來協助孩子學習，希望透過其他方式或學習策略來提供孩子適性的學習。資源班介於普通班與特殊班間的特殊教育服務型態，服務對象以輕度障礙及資賦優異學生為主。除了資賦優異的特殊生外，資源班學生常面臨的自我形象不佳與人際關係困境。除正規的個別化課程協助孩子學習之外，將孩子帶入山林，透過山這所自然的學校，是否助益學童的自我形象與人際關係？若有，是哪些因素？是故，本研究目的為：一、探討山野教育對資源班學生的人際關係、自尊與自我概念有何改變？二、山野教育除了對以上的影響外有無其他方面的效益？

第二節 名詞釋義

一、資源班

針對就讀普通班但在學習、適應上有明顯困難而需要特殊教育服務的學生而設置。提供

¹黃武雄 (2017)學校在窗外 (教改二十周年紀念版) 台北，左岸文化

特殊需求學生個別化服務。學生學籍設在普通班，多數課程都在普通班上課，與普通班學生有最大可能的共同學習與互動、交流的機會，只有部份時間到資源班接受資源教師的指導。資源班的種類以服務對象與所在處之不同而有不同的分類。依服務對象分類：單類、跨類與不分類三種類型的班級。單類的學生性質相近，課程設計與教學較得心應手。缺點是服務對象窄化，跨類與不分類優點是只要校內有特殊需求的學生均有機會接受服務，也能服務較多類的特殊學生，缺點是學生類別差異大，課程設計、教材教法、行為輔導等難度相對增加。

二、自閉症

自閉症是兒童期發展上的一種障礙。在溝通和建立人際關係上有嚴重困難，主要特徵：

(一) 社交互動行為的缺陷：對身邊的人不大關注，極少覺察別人的感受和情緒反應，亦很少與人有直接的目光接觸。不懂主動與人交往，很少能建立朋輩關係和參與群體活動。

(二) 溝通及假想遊戲方面的缺陷：大部份自閉症明顯語言發展遲緩，缺乏溝通動機及怪異的語言表達方式。

(三) 有限的活動和興趣：只有狹窄的活動和興趣，多喜歡從自我刺激中取得快感；或是對某些事物形成一種莫名的興趣和依附感，狹窄的興趣、刻板及缺乏彈性的行為模式，使他們難以適應新事物及突如其來的轉變。

(四) 行為和情緒表現異常：有些會做出特別的行為或自我刺激的行為，例如：旋轉身體、搖頭、重覆發出特別的聲音等等。情緒有時會哭笑無常。對一些小事或聲音會作出過敏的反應，或對一些事情或聲響卻無動於衷。

(五) 認知過程困難：感官接收能力正常，但分析及處理資訊有困難，加上語言能力不足，會在學習上產生問題。缺乏專注力或是過度集中專注某事物，也使他們經常無法記憶需要牢記的事物。

三、過動注意力不足過動症 (Attention deficit hyperactivity disorder, ADHD)

慢性長期的神經生理疾病，主要症狀包括：不專心、過動及衝動(症狀表現有個別差異)。症狀通常開始出現在童年早期，半數以上會持續到成年以後。造成 ADHD 的原因目前沒有定論，主要認為問題是來自腦部額葉皮質下迴路的功能異常，造成孩子有不專心、衝動、坐不住、情緒和動作的控制失調、以及組織計畫的能力不佳等問題。目前醫學界不認為教養、環境或心理等因素會導致 ADHD，但和 ADHD 的症狀嚴重度、持續度、長期預後以及合併情緒行為問題有關。根據 DSM-IV 的診斷標準，過動又分成注意力不足、過動與衝動三種。

四、情緒障礙

依據教育部「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第九條，所謂嚴重情緒障礙，是指長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者；其障礙並非因智能、感官、或健康等因

素直接造成之結果，參考 DSM-IV (APA, 1994)，其特性如下：

1. 注意力缺陷過動症 (ADHD)
2. 焦慮性疾患：焦慮性疾患有多種類型，以下為其中常見者：(1)特定對象恐懼症、(2)社交恐懼症、(3)分離焦慮、(4)廣泛性焦慮、(5)強迫症
3. 情感性疾患：情感性疾患者以情感障礙為主，可能併有其他之思想、行為及生理之症狀；病程有週期性之發作。
4. 精神性疾患：精神性疾患者常出現不適當的情緒表現、講話怪異及行為怪異、幻覺或妄想，和同儕比較起來顯得很不尋常。

五、學習障礙

學習障礙是一群學習異常現象的統稱，不同於一般說的學習困難，包括各種不同的類型。學習障礙並非因感官、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所「直接」造成之結果。

根據『身心障礙及資賦優異學生鑑定標準』，概述如下：(一)智力正常或正常程度以上。(二)個人內在能力有顯著的差異者。(三)注意、記憶、聽覺理解、口語表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難者，且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。粗略估計，目前學習障礙的人口約佔 3% 到 5%，全國約有近二、三十萬名學障學齡兒童。

六、先天軟骨發育不全(Achondroplasia)

原發性軟骨發育不全，因第四對染色體上(4p16.2)的「纖維芽細胞生長因子接受體」的基因發生缺陷，造成軟骨不能生長，長骨不能伸長。其發生率為 1/25,000~40,000，不分種族、性別，出生時即可診斷出來，服用生長激素與其他藥物都無法增加身高，但智能正常。軟骨發育不全會有的症狀：比例不正常：頭大、軀幹正常、手腿短（上臂、大腿特別明顯）、突額、鼻樑塌陷、下巴突出、牙床咬合不良，上牙齦擁擠、脊椎曲度大、O 型腿、肘明顯，無法伸直、手指粗短、扁平足、關節鬆弛。現有的治療都是針對身高之外的問題與預防併發症。

第二章 文獻探討

第一節 人際關係與溝通相關研究

人際關係(interpersonal relationship)定義與內涵

人類是社會性動物，須在安全可靠社會環境下成長與發展，互相幫助與扶持²。人需要與

2 Hawkey, Louise C.; Cacioppo, John T. (2010) Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms *Annals of Behavioral Medicine*. Oct2010, Vol. 40 Issue 2, p218-227

他人接觸互動，並且建立持續、親密、正向的互動關係，當與他人建立並維持穩定互動關係，個人將獲得「歸屬感」³。透過社交互動，建立心理依存連結，可見人際關係是社會影響的過程。Will Schutz 人際需求理論認為人因為對愛、歸屬與控制的慾望，所以有人際關係與溝通的需求。因此，人存在團體中會有表達與接受愛以及希望與影響周圍人的慾望。根據 Maslow 在 1968 年所提出的需求層次理論，人類的五種需求：生理、安全、社會、自尊與自我實現需求，人際關係便是隸屬於愛與被愛與友誼歸屬的社會需求範疇，要先能滿足之後才能有自尊與自我實現的追求。

人際溝通 (Interpersonal Communication) 則是人與人訊息交換的歷程，意即：人將其所懷的效用與意圖，以語文或非語文訊息傳遞給另一人的過程。人際溝通提供心理、社會和決策性的功能，良好的溝通有刺激成長、發展人際關係、幫助學習與建立良好的自我概念與自我成長⁴。人際間透過持續正向互動累積情感建立連結，亦有助於關係的深化⁵。

第二節 自尊相關研究

自尊 (Self-esteem) 一詞常與自信、自我概念相提並論卻被混淆。自尊來自於個人對自我的評價與感受，包含了信念與情緒⁶。自尊源於童年，根據自我能力、經驗、對事件成敗期望及對成敗原因探討，並參考別人的反應來評估自我能力與價值，自尊不只是正向也包含對自我價值與能力是否持否定或貶抑的態度的負向自尊⁷。總體性自尊與個體心理健康間有高度關聯⁸。心理學上自尊則代表著自我能力和自我喜愛程度，亦即「自我肯定」。簡言之，自尊代表個體在社會化過程中所獲得的自我價值評價與體驗，包含個體對於生理與心理特質、個性特點、社交經驗等情感體驗，不僅依賴經驗累積並隨角色變化而變化⁹。形成自尊的因素有：安全感、自我感、歸屬感、方向感、成功感等，這些都與個體所處外在環境有關。通常心理較健康的人自尊較高，不僅能覺察自己值得尊重，也能將他人視為有價值的個體，較能夠接受自我不足之處。新社會分析理論(neo-socioanalytic theory)認為先天遺傳和後天生長環境皆是人格形成的重要因素。成長過程中個體學習符合社會規範越好，自尊越能建立，且關係滿意

3 Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529。

4 周談輝, 周玉娥 (2015) 人際關係與溝通, 台北, 全華出版

5 Pendell, S. D. (2002). Affection in interpersonal relationships: Not just a 'fond or tender feeling'. In W. B. Gudykuns & W. B. Gudykunst (Eds.), *Communication yearbook 26*. (pp. 70-115). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

6 Mark Leather (2012) 'It's good for their self-esteem': the substance beneath the label *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* Volume 13, 2013 - Issue 2 158-179

7 Rosenberg (1989). *society and the adolescent self-image*. Middletown: CT: Wesleyan University press.

8 Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.

9 刘翠秀、韦耀波 (2008) 中學生自尊與人際發展研究 *Continue Education Research*. Vol. 2008 Issue 9, p103-105

程度能促進自尊正向發展¹⁰。從青少年期到成年前期，個體透過社會化歷程逐漸形成自尊感，成為情緒穩定、自信友善有能力的人且總體自尊會隨著年齡增長¹¹。當個體能適應環境、感受被重視時，能提高自尊感¹²，高自尊學生學業挫折忍受度較高、不輕易歸因自己，且面對挑戰性高的任務時會更願意投入¹³。

第三節 自我概念相關研究

自我概念 (Self-Concept) 指個體對於自身存在的體驗，由自我行為、態度、能力、情感、信仰與價值觀，透過經驗、行動、反思及與他人交流互動後，逐漸修正與加深其對自我的理解。Fitts¹⁴認為自我概念分為內在架構和外在架構，內在架構包含：

1. 自我認同 (self identity) :自我對於現狀的認同。
2. 自我滿意或自我接納 (self satisfaction or self acceptance) 對於現況接納或是滿意程度。
3. 自我行動 (Self behavior) 個人在接納或拒絕自己後顯現於外在的行為。

外在架構方面則包括：

1. 生理自我 (Physical self) : 健康、外貌、動作技能。
2. 道德自我 (Moral-ethical self) : 品德與道德意識。
3. 心理自我 (Personself) : 對內在價值與能力的評價。
4. 家庭自我 (Family self)
5. 社會自我 (social self)

Erikson¹⁵提出心理社會發展理論來解釋自我發展過程。他認為人格是個體如何處理所處的社會，他強調自我感 (sense of self) 的發展與本能、文化、歷史環境調適過程。他將社會心理人格發展分為八個階段，人格是在這八個階段中逐漸成形，每個階段皆有獨特發展任務及需要面對的難題與心理壓力，他將這些衝突稱之為「危機」¹⁶ (crisis)，成長就是克服該階段危機的結果。若能克服該危機便能增加內在能力與發展出正向人格，若無法克服，未來發展過程中將會受到該階段的干擾，產生負面自我認同，甚至迷失、逃避自我。以其理論來看，

10 Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology*, 51(2), 248-259.

11 von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvale, I. L. (2015). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspp0000060

12 Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Eds.), *The self in social psychology* (pp. 285-298). New York, NY, US: Psychology Press.

13 Mackinnon, S. P., Smith, S. M., & Carter-Rogers, K. (2015). Multidimensional self-esteem and test derogation after negative feedback. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 123-126.

14 Fitts, W.H., (1965). *Tennessee Self-concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

15 Erikson, E.H. (1963) *Childhood and Society*. New York: Norton

16 Erikson, E.H. (1968) *Youth and Crisis*. New York: Norton

國小學童發展最重要的任務便是健全的人格發展，透過興趣來培養能力，讓兒童有成功經驗以降低其自卑感，達成自我實現。高年級正是完成自我的重要階段，此階段面臨「積極進取」與「自卑自貶」的拉扯，父母、同儕、師長等重要他人是影響其自我概念的關鍵因素。若在群體中被排擠便會產生自卑與自貶的情緒，進而意志消沈導致缺乏進取心，唯有透過被重要他人的理解與接納，才能夠幫助學童建立自信心、歸屬感、自我接納、學習尊重他人的積極自我概念。

Shavelson Hubner Stanton¹⁷統整學者對自我概念的研究後，提出自我階層性結構。最頂端「一般性自我」又區分為「學業自我」與「非學業自我」，學業自我依不同學科區分成不同的學科自我。非學業自我包含社會、情緒與身體自我，其下又區分為更多具體的向度，例如：社會自我區分成「同儕」與「重要他人」，身體自我則區分為「外貌」與「能力」。此外，Iso-Ahola¹⁸強調休閒對人格形成與自我概念形成的重要。Kleiber & Rickards¹⁹也提出休閒經驗有助益發展個人潛能、認識、接納、欣賞自我進而建立健康的自我概念與自我實現。

第三章 研究方法

第一節 研究參與者背景簡介

本次訪談的學校位於台北市，學校的資優資源特教班共十四個班級，資源班四個班八個老師。一個老師負責一個學年，另外兩個老師類似科任老師角色，協助狀況較多的個案。當初資源班李老師認為他們活力過於充沛，希望透過爬山來消耗孩子多餘的體力，讓學生能更專注，從四年級開始委託崔老師協助安排山野教育課程內容，剛開始因考量學生體能與經費，所以由台北市近郊的親山步道，以半天的行程為主，再依照時間及難度安排課程。初期以七星山為目標，因其對中年級來講不難，之後為大屯山西峰、南峰將難度與長度加長（因有拉繩的路徑）。進入高山之前有體能訓練，以爬樓梯為主，讓學生上下階梯有「爬山的感覺」外，爬樓梯訓練的肌肉與爬山較相近。在爬 3000 公尺高山之前先去大雪山，因為住、吃交通與難度都舒適，進階南湖大山的林道，因路況複雜接近中級山樣態，接著合歡山北峰、主峰，爬高住低高度適應考量夜宿觀雲山莊，顧慮到孩子體能，所以都是睡飽才出發，受限於行程上安排，沒有作一般學校山野教育觀星、植物教學內容相關課程。安排課程的老師認為身體狀況不好，任何課程都沒有用，不要過度期待孩子要適應高度又要學習課程內容，課程多上幾次反而意義與效益比只去一兩次更大。孩子幾次後自然可以有應變措施產出甚至經驗移轉，

17 Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

18 Iso-Ahola, S. E., (1980), *The social psychology of leisure and recreation* Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company.

19 Kleiber, D. A. and Rickards, W. H., (1985), *Leisure and recreation in adolescence: limitation and potential*, In M. G. Wade (Ed.), *Constraints on leisure*, pp. 289-317, Springfield IL: Thomas.

例如：去合歡山遇到下雨，孩子體驗高山下雨，而且將經驗轉移到雪山，老師只在過程適度提醒，沒有刻意教，但是孩子的本能卻能即刻被激發。目前多數學校推行山野教育都是只去一次，但是過程中想做的、要做課程設計與安排太多。該資源班因為把時間拉長（四到六年級）把課程次數增加，所以不會急於一時，放慢腳步效果反而好。

目前該資源班帶學生出門採任務編組方式，上山過程志工與學生幾乎是一比一，安全係數相對高。志工在過程中分享個人爬山經驗，傳承與教育孩子爬山技能、對山的認知與情意。

第二節 研究方法

本研究採取質性研究方法，以半結構式深度訪談兩位資源班老師、一位家長以及五位資源班六年級畢業班學生，兩女三男，為保護研究參與者隱私與顧及研究倫理，本研究皆以化名取代真實姓名。其中小孟為中度自閉症、小博為過動也有氣喘、小庭是情緒障礙、小萱為學習障礙、小魚為先天軟骨發育不全。透過與研究對象一對一深入訪談，將訪談的內容資料，分析檢視、彙整及歸納，過程中將訪談的內容轉成逐字稿，並校對以確認逐字稿的正確性。最後再把逐字稿除進行編號與編碼，同時再委請具教學經驗並修過質性研究的現職老師進行協同編碼。研究者與協同編碼者各自先反覆閱讀逐字稿，標出重要字句或段落之後進行初步編碼，再一起比對。當編碼不一致時，透過討論並且在掌握受訪者原意後才確定編碼。如果無法達成共識，則先註記疑問，進一步討論，確認原意之後再繼續編碼。之後研究者把編碼內相似的概念，集合成較大的主題。在檢視編碼歸類時，若無法從編碼名稱理解該編碼涵義，則重新檢視原稿，以更適當的名稱做歸類，完成之後，再次檢視所有編碼與分類，並請協同編碼者再次檢核。若兩人意見仍不同，則再次討論後確定編碼。為了貼近資料的真實性，研究者不斷反省自己的角色對研究資料收集和解釋的影響。

第四章 研究結果與建議

第一節 研究結果與發現

多數資源班學生在班級中因為先天障礙與後天環境因素造成人際關係多數不佳，無法真正融入班級核心，欠缺歸屬感。學習落後群體居多狀況下，更無法自我肯定，他們自認為上課時間被抽離至資源班，容易被同儕貼上「非我族類」的標籤，長時間欠缺安全感、自我感、歸屬感甚至成功經驗，容易導致自卑、低自尊、挫折忍受度低、情緒不穩定、自我形象不佳與負面自我概念，嚴重影響人際互動，形成負面自我概念的惡性循環。欠缺自我感（sense of self）會對未來失去自信與方向感，嚴重則會影響人格發展，無法建構出健康的社會我，適應未來社會。

資源班孩子如同受傷的刺蝟，在資源班中彼此帶著刺卻又需要互相取暖，彼此間關係微

妙，資源班導師班級經營非常不容易，除提供課程教學外，也需要適度帶入社交技巧，但礙於時間可能效果有限。高年級正式發展自我的重要階段，山野教育正巧提供了一個獨特的機會，把教室拉出窗外，讓孩子在戶外發現自我的其他可能性，本研究發現山野教育確實讓學童發現了不一樣的自己，與眾不同的經驗不僅提升了自尊與自信，連帶改變人際關係的循環，對自我的看法改變的同時，價值觀與面對功課態度都改變。說明如下：

一、山野教育讓我看見不一樣的自己，一個全新的自己

1. 原來我也可以做到！登山提升自尊與自我概念

「小孟：當初被逼著去爬山，因為不希望我都在家玩手機眼睛會壞掉，合歡山最難忘，我很開心是因為我做到了。以前我很欠罵、欠打，因為我都會亂講話，唱反調，但是我現在可以講話，有進步。我覺得自己很棒，比沒有爬上去的人。覺得自己很棒，比以前進步，體力變好，克服恐懼。更勇敢，讓自己變更好，和同學感情變好。」

「小博：印象最深刻的去爬雪山，因為最難爬，登頂的時候，覺得很有成就感，因為自己辦到了。」「我覺得我很棒，因為大家都認為我做不到。」

「小萱：原本以為這座山我一定爬不上去，等上去之後原來我這麼強，覺得很驕傲，自己原來可以做到，但是不會因為這樣覺得人很偉大，因為很多事情我們也還是做不到，很多事情需要努力，可能也需要時間。」

「小博媽：小博之前的情緒比較暴戾現在穩定很多，小霖也是情緒穩定性高非常多。城城也是一樣，在班上被老師貼標籤，生活自理能力也不好，外觀也不是很好，但是經過山野教育之後，他會照顧別人。小萱也會幫助小魚，他們在山野教育的過程中情緒穩定很多，感情也變好。」

「崔老師：孩子在受訓練過程才學到「他真的很不一樣」，才有自覺的自己很不一樣，小魚去雪山一路一直罵老師，但是去玉山的時候，可以看到不一樣的改變。」

2. 登山讓我學會謙卑

「小庭：印象最深的是快到 369 山莊之前，以前我很自大，上山之後覺得自己渺小了一點，我們居然要通過那麼多的地方才能到達山頂。」

「小魚：爬完山之後不會覺得人很偉大。」

「小萱：雪山的植物很漂亮比平地漂亮，姿勢或是生長的地方很特別，有些在峭壁、石頭中長出來，姿勢很特別生命力很強，從石縫長出來，原來植物比人更厲害，覺得人很渺小，當時覺得人比任何事渺小，跟植物相比，人實在更小。」

3. 登山鍛鍊心智不再輕易放棄，也建立自信

「小博：爬完山後，意志力變強，遇到事情不會退縮，更有自信心。剛開始很喘，很累，

我覺得我為什麼要來？爬山要用意志力克服困難，堅持到最後。一直做下去，不能很快放棄。」

「小萱：不會輕易放棄，想說再努力一下再忍耐一下就可以做到了，個性上更有耐心，尤其是數學題目很難，以前會直接去問老師，但是現在會想說再想想看，網路查看看有沒有其他解決方法，自己努力不要變成別人的負擔。」

「小魚：我變得更勇敢不輕易放棄，平常作業很難就不想寫，但是現在自己可以找答案自己寫，不會做事做一半就放棄。覺得對自己更有自信，別人嘲笑你就不理他，別人笑我愛，為什麼長這麼矮，以前我很想打他們，爬完山之後，覺得他們沒有我厲害，我開始可以接受自己長這樣，長這樣很正常只是比例不對。爬山最大的收穫就是比較不在意別人得眼光，更可以有勇氣挑戰下一座山，更勇敢更有勇氣。」

4. 戶外的開闢給人新的體驗與成就感

「小萱：很有成就感和新的體驗。」

「小魚：我可以不用在意別人的眼光了，因為我的人生多了比他們更豐富的經驗。」

「小庭：爬山之後比較不會鼻塞，過敏會改善。看到山可以讓很多生物生存在那裡」

「小萱：爬雪山的過程看到都市裡沒有的植物很難忘。」

二、同儕關係改善，尤其是男生女生感情變好了

同儕(peer)在劍橋國際英文字典(Cambridge International Dictionary of English)的定義是：「個人在團體中於年齡、社會地位、能力與其他人相同」韋氏字典則是：與別人立足點相同。黃德祥²⁰認為是同年齡的友伴群體。青少年十分在意同儕的看法，良好的同儕關係對於青少年社會適應與人際互動有正向加乘效果，關係不佳則會影響其日後與他人的相處。2005/2006世界衛生組織對義大利青少年進行健康行為調查(Health Behavior in School-Aged Children, HBSC)發現同儕的社會支持與正向心理健康發展有關²¹。本研究發後現山野教育對於同儕關係有正向的影響，學生在過程中彼此學習信任，互相鼓勵、幫助、體貼對方，也因同舟共濟而發展出共同回憶與話題，正向關係循環引發學生成長與改變。下山之後同儕關係持續改變。這對許多特殊生，尤其是情緒障礙與自閉兒非常難得。

「小孟：和同學感情變好。」(老師補充：他以前都嫉妒別人，爬山之後比較能聽進別人的勸告。)

「小博：爬完山之後同學的感情更好，團隊合作比以前更好。」

「小庭：同學感情更好，比較相信對方。因為爬山的時候大家互相幫忙，如果不相信對方

20 黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。台北市：五南

21 Morgan, Currie, Due, Nic Gabhainn, Rasmussen, Samdal & Smith, 2008)

就不能彼此幫助，所以要先相信對方。」

「小魚：爬山的同學有共同的話題，感情變更好，男生比較不會脾氣很大，爬山的時候他們會很容易放棄，因為他們可能學會怎樣堅持下去。他們改變很大，他們不輕易放棄，對女生比較體貼會幫忙、對老師比較好，不會對老師講話很不可客氣。」

三、重要他人的陪伴是自我概念正成長重要的力量

在本研究中，老師與志工的重要他人長時間對學生關心與無私的付出，讓孩子有不同以往班級的歸屬感、安全感與自我感，情緒逐漸趨於較穩定、較自信轉而對同儕較友善，登山過程中彼此更加信任，下山後人際關係明顯改善。自尊心提高的學生逐漸社會化，學習成為有能力的人，可以從訪談中得知在接受別人扶助的同時，開始思索能否回饋社會並且關注自然環境的保育。

1. 志工和老師的鼓勵下，不再害怕能堅持下去

「小孟：瞭望台很陡很害怕，很害怕，停下來一直叫不想走，老師一直鼓勵我。感謝老師帶我上去，因為可以讓我更好，李老師讓我突破困難，謝謝老師與志工的幫忙，讓我可以更好。」

「小博：感謝老師願意冒風險帶我們去，李老師鼓勵我們一定要做到，讓我體力增強，讓我可以向爸爸媽媽證明不一樣的自己。」

「小萱：我感謝志工們。因為他們在我想放棄的時候不斷的加油。」

「小魚：爬雪山，我一路一直罵老師，因為很痛苦，因為路很長沒有爬過這樣的路線很困難，我為什麼要來，都是老師害的，但是我爬上了之後『我終於到了』。很感謝李老師逼我來，讓我有意志力上去，很多志工的幫忙讓我成功，我變得更勇敢不輕易放棄，快要放棄的時候，志工會鼓勵我說很快到了，加油堅持下去。」

2. 老師給學生足夠的安全感，讓孩子可以有勇氣，也看見不同的視野

「小庭：最感謝老師的是謝謝他們帶我去開眼界，幫助我一起克服困難，學習許多事情。」

「小萱：老師帶我們見識森林裡的事物不是只有課本的知識，讓我們發現自己可以做的事情。」

「小魚：感謝老師教我們爬山的方法，植物什麼可以碰，用意志爬到山頂不要輕易放棄，不可以對志工不禮貌要感謝志工。……每個人都可以做到，因為只要有意志力有勇氣堅持就可以。」

「小庭：我怕迷路，覺得會回不來，還好每次都有老師在，所以可以很有安全感，最感謝老師的是謝謝他們帶我去開眼界，幫助我一起克服困難，學習許多事情。」

3. 爬山讓我找回自信、讓我更願意幫助別人、更願意愛護山林

「李老師：小孟很棒！會鼓勵同學：我們一起上去看，我們可以的，我們要上去看風景。」

「小魚：對山的特別的感情，山是訓練意志力與培養感情的地方，希望他不會被破壞。山是找回自信心的好地方，我會鼓勵人家爬山去找自信。我畢業會想要當志工，因為我喜歡幫助人，被幫助也是一件愉快的事情。」

四、山野教育讓父母看見孩子不再一樣

本研究發現這群進入青春前期的孩子與同儕互動品質因山野教育提升，連帶與父母關係也明顯改善。因為當班導師李老師總是不厭其煩與家長溝通觀念，請父母學習信任與放手外，也在實際帶學生進行山野教育的同時，透過其他老師與志工的協助，訓練孩子獨立，讓孩子有機會向父母證明自己真的可以做到，同時也刷新對自我的認知，提升了自尊，改變了面對困難的消極態度。現在孩子生得少，每個小孩都像寶，要父母親放心讓孩子出門登山，對父母來說並非容易的功課，在家長對老師過去所建立的信任基礎，加上幾次的外出經驗，增強了父母願意學習放飛這群雛鳥。

1. 家長因為山野教育成長，開始學習信任與放手

「李老師：小孟今年四月爬合歡風雨訓練，自己去表現的很棒，很獨立，沒有抱怨，跟著志工沒有落後，媽媽可以放手，可以讓他自己出門，媽媽都不相信。小博爸爸一開始不讓他去老師說服他爸爸，因為爸爸同事有去過，說很危險，而且要看日出半夜要出發，媽媽本來要去但是延期所以沒有跟，去家庭聚會小博媽媽擔心他氣喘、平常漫不經心、很容易有狀況，爸爸覺得他恍神嚴重怕他掉下去，但是他爬雪山自己出門四天，自己獨立處理，登頂之後還能玩。體能很好。不只是孩子覺得自己很棒，連爸爸媽媽奶奶都覺得他很厲害，很開心。」

「小博媽：孩子經過山野教育之後，我們以前曾一起走桃山瀑布，他小時候會走前面大了之後就懶散，容易放棄，喊累，跟老師一起去爬山之後，不再容易放棄，喊累，在體能上進步很多。生活態度上好很多，不容易放棄。李老師個性溫和但是會因材施教，老師不只是教育孩子，也要教育家長，比如他要我學習放手，教學相長，教育孩子的方法也會讓我有所成長，李老師把孩子當成自己的孩子，對孩子非常用心。」

「小萱：去爬山有變獨立一點，以前覺得依靠父母是理所當然，現在會覺得要自己獨立一點比較好，以後也要去工作，早點獨立也很好，他們反而不適應我不再那麼撒嬌，他們會問有沒有想要買有沒有想要去哪裡？但是我會覺得可以自己規劃，爸媽現在讓我出去吃飯的時候自己出錢、自己買單，我去試過自己提款，雖然失敗但我可以試試自己做。」

「小魚：爸爸媽媽開始陪你去爬山，幫助我度過難關，以前也會，只是沒有機會，多數爸爸跟我去，我跟爸爸的感情更好，有共同話題。」

2. 家長間情感更緊密也與孩子一同成長

老師的班級經營做得好，親師溝通無障礙，也因為多年的資源班同班情誼，父母親熟悉彼此，但是彼此的關係卻因為山野教育更親密，時間可以的家長也願意一起陪著孩子爬山、互相照應孩子，原本想要陪孩子成長，自己反倒被孩子影響了，因為孩子的成長而成長，這是始料未及，也是過往文獻未提及的。

「小博媽：資源班其實弱勢家庭居多，有幾次他們需要裝備，大家湊錢其實有困難，我會盡量贊助，老師都願意賭上工作帶孩子去，我們怎麼可以不支援。一路六年一起長大。資源班家長關係因為山野教育之後感情更好，一起爬山或是幫忙照顧孩子的關係，大家反而更密切。我們有 line 群組來溝通，家長我都認識，因為山野教育感情變好」

「小博媽：孩子都沒有放棄，遇到下雨的考驗，他們居然都不放棄，我自己也學到他們不放棄的精神，他們都不喊累，我們怎麼可以放棄。」

3. 用心的老師可以改變的不只是孩子，也可以影響家長

從學生與家長的訪談內容中，可以知道資源班李老師是位恩威並濟，視孩童為己出的好老師，對學生因材施教的他，起心動念帶孩子走向戶外，把教室延伸到窗外，也因著登山經驗豐富的崔老師協助規劃行程、招募志工與整合資源，讓山野教育落實在資源班學生身上。相較於許多老師對於帶領一般生走出戶外都大感吃不消，李老師與崔老師因為愛學生而生出的勇氣與堅持，真是令人佩服。在影響學生之外也影響了家長，家長為了陪孩子一起爬山，養成固定運動的習慣，也影響了對待孩子的方式與態度，對孩子的信任增加、關係改善，陪伴孩子成長的歷程有更多歡笑與淚水。好老師的影響無遠弗屆啊！

「小博媽：老師不只是教育孩子，也要教育家長，比如他要我學習放手，教學相長，教育孩子的方法也會讓我有所成長。」

「崔老師：李老師親師溝通與孩子之間的向心力，特別在山野教育之後，更可以看得出來。」

第二節 討論

1. 山野教育是否都需要安排固定的課程？

也許受到過去推行山野教育成功的學校影響，加上推動山野教育經費與次數安排等難度考量，加上需要有教學成果展現，以便後續推動，導致學校老師推行山野教育的模式都差不多，多數課程安排都有認識高山植物或是夜觀等相關課程，有可能強制塞入過多課程，忽略顧慮學生身體狀況與睡眠需要，此次訪談的學校將課程頻率增加，將每一次課程目標縮小，反覆學習，一方面配合學生個別學習差異的需求，再者也顧慮車程安排與學生睡眠時間及行程考量，不是只著重於認知的教學效果，從訪談中可以清楚知道學生才山野教育中學習到謙卑態度更明顯學習遷移至自我形象改變顯而易見且學習態度丕變。學校推行山野教育時若能

將整體時程拉長，不再只是一學期或單一活動而是漸進式設計與常態性課程規劃，甚至是跨年段延續性活動，不僅能增加山野教育次數，對於課程安排可以更周全，達到不只是認知與動作技能的提升，更能顧及到情意層面，值得探究如何轉化與改變。

2. 如何將社會資源與志工納入山野教育？

這次訪談中可以知道學校老師引進社會資源挹注經費，並且組成登山志工社團來陪走，透過一對一的安排，讓學生與志工相互熟悉，默契提高，相對安全係數也增加，在活動過程中志工傾囊相授傳承經驗視野，確實改變學生對人我份際關係的拿捏與懂得感恩惜福。目前學校多數推行山野教育都是委請教練帶隊，老師輔助居多，台灣爬山人口如此多，登山社團也不少，如何能引入適當的資源，為山野教育共同努力，值得探究，如何從志工中找到合適的對象一同推動山野教育，也值得努力。

第三節 研究限制與未來研究建議

1. 本研究以台北市某國小資源班學生為研究對象，由於資源班學生每個障礙狀況與程度都不一樣，可能表達能力有限，無法完整表達內心感受，再者，研究結果可能因其障礙特殊性而無法推論到全部資源班學童身上。

2. 本研究的訪談人際關係針對資源班學生間的互動，同儕關係的改善只限於資源班同學間，並無討論該生與原班級同學的人際關係。建議未來可以針對此深入研究。

3. 本研究礙於時間關係只有訪談學生、老師與家長，並未訪談其他志工，建議未來可以繼續訪談陪走的志工，增進對此議題的理解。