

中國文化大學社會科學院社會福利學系

碩士論文

Department of Social Welfare

College of Social Sciences

Chinese Culture University

Master Thesis

台灣社會工作場域運用冒險教育之研究

---以青少年非營利組織為例

The Study of the Adventure Education in Application to
the Social Work Field in Taiwan

---Example of Non-Profit Organizations for Youth

高德馨

Te-Hsin Kao

指導教授：賴月蜜 博士 蔡宏昭 博士

Advisor: Yueh-Mi Lai, Hung-Chao Tsai

中華民國 九十九 年 六 月

June, 2010

中國文化大學社會學院社會福利學系

碩士論文

Department of Social Welfare

College of Social Sciences

Chinese Culture University

Master Thesis

台灣社會工作場域運用冒險教育之研究

---以青少年非營利組織為例

The Study of the Adventure Education in Application to
the Social Work Field in Taiwan

---Example of Non-Profit Organizations for Youth

高德馨

Te-Hsin Kao

指導教授：賴月蜜 博士 蔡宏昭 博士

Advisor: Yueh-Mi Lai, Hung-Chao Tasi

中華民國 九十九 年 六 月

June, 2010

謝誌

這篇謝誌在腦海中重複想了很多次，終於可以將它寫出來了。很感謝研究所這段時間有賴月蜜老師的陪伴，不論是在知識學問上的教導還是生活上，月蜜老師都非常有耐心的教導我及支持我。除了月蜜老師之外，還有蔡宏昭老師，一開始進去研究所的時候，蔡老師就讓我映像非常深刻，除了學識上的深度之外，蔡老師對學生的照顧真的是沒話說。

還有另外兩位口委---郭靜晃老師以及蔡居澤老師，嚴格來說是三位口委，還有一位就是謝智謀老師。謝謝郭靜晃老師在百忙之中擔任我的口試委員，並且細心的在論文指導的過程中給予我協助。謝謝蔡居澤老師，臨時被我邀請擔任我的口試委員，為此還麻煩了老師很多次，真的很感謝老師的幫忙。最後，還要謝謝智謀老師，老師在第一次口試的時候給予了很精闢的建議，讓我論文的方向不至於偏頗，不只如此，在一些場合遇到老師，老師都還記得我。最後，還要謝謝韓意慈老師，謝謝老師給我在她身邊學習的機會，讓我在寫論文的過程中也很多的學習，當然也謝謝老師在生活中的關心以及照顧。

感謝研究所的夥伴們，有你們的陪伴及支持，讓我在研究所的生活中有很多「非正式的支持」。謝謝燕霖、瑋嘉、如均、耕毅、思穎、雅婷，很喜歡我們一起在課堂上聊天、一起在下課後打麻將、一起出去旅行...等等，有你的研究所生活，真的非常的快樂。還有咏芳平常的幫忙，我很常麻煩你。當然，謝謝小猴在研究所這段時間的照顧，以及在學識上的督促及教導，謝謝你。

感謝基金會的克威哥、朱姊、佩玲姊、小菊姊、Vicky、橘子小姐、小萍、明華、正妹在我寫論文的過程中為我禱告、陪伴我。最要感謝的是大陳姊，謝謝你一路上的支持，不論是精神上的支持還是實際行動的幫忙，真的非常感謝你，沒有你的幫忙，我的論文不會那麼順利。

感謝工作室的夥伴們，謝謝育瑋、阿碧、小周，謝謝你們在我需要出去玩的時候願意陪我，並在我需要沒有時間的時候包容我。

感謝沈大頭、大頭呆聽我的抱怨，並且給予我有聲無聲的支持及鼓勵；感謝阿達在這段時間的幫忙及支持；感謝瑄瑄、小光、千婷、小寒、阿博、小昱，時不時的陪我吃飯、聽我分享；感謝在中興村的孩子們（采薇、挪亞、志禎、皓哲、大衛），你們是我支持下去的動力；感謝在甲仙鄉的孩子們（育承、家馨、家億），你們的關心還有督促我畢業的聲音我都有收到；感謝所有的受訪者，謝謝你們熱心的支持，沒有你們就沒有這份論文。

感謝我親愛的爹爹跟娘親，有你們的支持及鼓勵，我才可以讀完研究所。還有叔叔、世喜、世萱、雨青、奶奶、大阿姨、小阿姨...等家人的支持，謝謝你們啦！

最後，謝謝凱平這段時間的包容，謝謝你會與我討論、給我建議，以及給我精神上或實質上的支持。



德馨

2010. Summer

摘要

自從 1991 年台灣師範大學公民訓育學系李義男開始提倡冒險教育迄今，已有 18 年歷史，在這 18 年期間教育界以及社會工作界已經開始使用冒險教育來輔導青少年。因此，本研究透過訪談青少年非營利組織中，有實際帶領冒險教育的社工員、引導員，或是參與過冒險教育的社會工作人員。試圖瞭解目前台灣社會工作場域運用冒險教育活動方案之情形，並且達到以下目的：

- 一、目前青少年非營利組織運用冒險教育方案的現況為何？
- 二、目前青少年非營利組織運用冒險教育方案所遇到的問題為何？
- 三、對目前青少年非營利組織運用冒險教育方案有何建議？

本研究運用半結構式問卷共訪談 13 位，有帶領或參與過冒險教育活動方案的社工員以及引導員。其研究發現有：

- 一、透過冒險教育方案活動的設計可以滿足青少年的需求。
- 二、目前台灣青少年非營利組織運用冒險教育活動方案之現況，其中包括：
政府對冒險較預知態度以及實務工作現況之分析。
- 三、目前台灣青少年非營利組織運用冒險教育活動方案之困境，其中包括：
1. 社工員對冒險教育困境；2. 角色的分工的部份；3. 經費；4. 冒險體驗式活動；5. 活動的後續追蹤。

透過研究的發現，本研究提出以下五點建議：

- 一、加強橫向的專業連結。
- 二、落實資源分配的公平性。
- 三、貫徹追蹤輔導的系統。
- 四、建立公正的監督機制。
- 五、加強推廣冒險教育。

關鍵字：冒險教育、青少年非營利組織、引導員、社會工作者

Abstract

In 1991, Li Yi-Nan from the National Taiwan Normal University Department of Civil Discipline began promoting Adventure Education. There has been 18 years of history since then. During this 18-year period, education and social work started to apply Adventure Education to youth counseling. After interviewing social workers and facilitator who had practical experience in leading or participating in Adventure Education, this study attempts to help readers understand the current situation of Taiwan's social work field that are using the Adventure Education program. This study also communicates the following objectives:

1. To understand current situation of the non-profit youth organizations that are using the adventure education program.
2. To recognize the problems met by the non-profit youth organizations that are using the adventure education program so far.
3. To provide suggestions for current non-profit youth organizations that are using the adventure education program.

After using a semi-structured questionnaire to interview 13 social workers and facilitator who had practical experience in leading or participating in Adventure Education programs, this study discovers the following:

1. The structure of Adventure Education can meet the needs of adolescence.
2. The current situation of non-profit youth organizations in Taiwan that are using the adventure education program includes: the government's attitude towards Adventure Education and the organizations' execution process.
3. The difficulties of non-profit youth organizations in Taiwan that are using the adventure education program includes: troubles of social workers toward Adventure Education, division of roles, costs, adventure experiential activities and follow-up activities.

Through the discoveries above, this study presents the five following suggestions:

1. To strengthen the professional link between non-profit organizations.
2. To implement the fairness of the allocation of resources.
3. To execute the tracking guidance system.
4. To establish a just monitoring mechanism.
5. To enhance the promotion of Adventure Education.

Key Words: Adventure Education, Non-Profit Youth Organizations, Facilitator,

Social Worker



目錄

第一章	緒論	
	第一節 研究動機	1
	第二節 研究目的	4
	第三節 研究問題	5
	第四節 名詞釋義	5
第二章	文獻探討	
	第一節 冒險教育的歷史發展	13
	第二節 冒險教育哲學思想	16
	第三節 冒險教育理論	24
	第四節 社會工作相關理論	31
	第五節 社會工作方法—團體工作	36
第三章	研究方法	
	第一節 研究對象	46
	第二節 研究流程	50
	第三節 研究者角色	52
	第四節 研究方法	52
	第五節 資料蒐集	53
	第六節 資料分析	55
	第七節 研究的信度與效度	60
	第八節 研究倫理	62
第四章	研究分析：冒險教育的現況與專業	
	第一節 冒險教育的現況	66
	一、冒險教育是什麼？	66
	二、政府的支持度	74
	三、實務界運用之情況	78
	四、小結	83
	第二節 冒險教育的專業內涵	84
	一、國外的經驗	84
	二、國內的狀況	88
	三、小結	96

第五章	研究分析：跨領域的合作及冒險教育的成效	
	第一節 跨領域的合作.....	100
	一、機構的部份.....	100
	二、人員的部份.....	105
	三、活動的部份.....	114
	四、小結.....	118
	第二節 冒險教育的成效.....	119
	一、孩子的需要.....	119
	二、改變的契機.....	122
	三、追蹤輔導（follow up）.....	131
	四、小結.....	136
第六章	研究結論與建議	
	第一節 研究結論.....	137
	第二節 研究建議.....	154
	第三節 研究限制與反思.....	156
參考文獻		
中文部份.....		159
外文部份.....		164
網路部份.....		165
研究附錄		
附件一.....		167
附件二.....		168
附件三.....		169



表目錄

表 3-1 研究對象為冒險教育活動參與者.....	43
表 3-2 研究對象為冒險教育活動帶領者.....	44
表 3-3 國內冒險教育課程、方案場地之相關研究.....	45
表 3-4 受訪者資料.....	49
表 3-5 相關範疇及概念之內容分析.....	56
表 3-6 質性研究結果可信的指標與策略.....	60

圖目錄

圖 2-1 冒險教育活動流程.....	10
圖 2-2 理論之應用.....	12
圖 2-3 Kolb 體驗學習圈.....	26
圖 2-4 社會化過程.....	32
圖 3-1 研究流程.....	51
圖 3-2 分析步驟.....	59
圖 4-1 冒險教育現況之內容分析.....	65
圖 4-2 冒險教育專業之內容分析.....	66
圖 4-3 冒險教育所需的專業.....	89
圖 5-1 冒險教育跨領域合作之內容分析.....	98
圖 5-2 冒險教育成效之內容分析.....	99
圖 6-1 需求的滿足.....	138
圖 6-2 冒險教育方案分工.....	142
圖 6-3 冒險教育的角色.....	146
圖 6-4 冒險教育改變青少年的契機.....	146

第一章 緒論

「冒險教育是生命碰撞生命的過程」----都市人基金會

第一節 研究動機

一、緣起

什麼是體驗教育、戶外冒險教育、探索教育、冒險治療？在尚未認識冒險教育之前，對冒險教育有很多的疑問跟質疑，譬如說：冒險教育跟團康遊戲有何差別；玩遊戲為什麼可以讓青少年的行為改變。直到 2008 年的暑假，那年暑假我在運用冒險教育來輔導青少年的非營利組織實習。實習的期間帶領青少年進行很多戶外的活動，例如：溯溪、腳踏車等，在活動進行中觀察青少年的行為表現，並在活動結束之後分享彼此的感覺。活動中常會以團體的方式進行，並且利用大自然中的挑戰，例如：跳水、橫渡急流等，來培養團隊的合作、溝通、互助等。

對於身為團體的帶領者的我，在團體進行活動的過程中以及團體結束後，都會充滿很大的成就感。會有這樣的成就感是因為在活動中，參與者會很崇拜冒險教育活動的帶領者，在活動結束的分享時間也會說出很多正面積極的話語，讓我感覺這一次活動的確改變他們很多。不過在一次的溯溪活動中，打破了我對冒險教育美好的印象。那天天空下著雨，在溯溪活動開始之前，團體的成員對活動進行的「安全」已經有些疑問，但活動還是進行。活動的過程中，雨依然一直的下，並且越下越大，眼看情形不對，我們決定撤回岸上。不過，這時候溪水突然暴漲，十二個人的團隊中，連我總共有十一個人被突然來的大水沖走。我永遠忘不了那一幕，溪水大到讓我無法拉住任何人，成員從我手中被沖走我確無能為力。這件事對我造成很大的衝擊，原來在帶領冒險教育時需要考慮的不只是讓參加的學員覺得有趣、好玩而已。於是我開始更深入的瞭解冒險教育。由於，本身學習社會福利相關的專業，因此除了瞭解冒險教育活之外也開始思考，社會福利或社會工作可以如何運用冒險教育來幫助青少年。

二、專業連結

在決定研究社會工作與冒險教育相關性時，想到社會福利資源網絡建構於福利輸送上，連接案主所需資源的過程，其中包含垂直整合和水平整合所建立網絡形式，建構完整服務輸送網絡，即是提升服務品質的關鍵。以兒童保護為例，其中涉及層面涵蓋司法、衛生、社政、教育、警政等不同部門，各部門有其主管機關及規範其職責，並形成各自垂直體系，非營利組織和志願團體另屬平行體系，服務輸送便是在這樣垂直與水平交錯下完成（郭靜晃，1996）。就組織學的觀點，僅靠垂直體系的資源，難取得組織設立目標資源；故發展體系之外資源並整合相關資源相形重要，尤其是連結非營利組織及志願服務團體，如：社福機構、宗教團體、學校、醫院和社區志工等（郭靜晃、曾華源，2000）。因此，在青少年的福利服務的輸送上，除了政府的協助之外，非營利組織也扮演很重要的角色，透過青少年非營利組織的機構可以直接服務到青少年，所以透過青少年機構可以將冒險教育連結到輔導青少年的部份。

最直接接觸案主的是第一線的社會工作者，社會工作者在協助案主時，存在著四個主要目標：（1）增強人們解決問題、抗衡與發展的能量；（2）連結人與環境體系，以獲得資源、服務與機會；（3）促進環境體系有效與人性的運作來提供人們資源與服務；（4）發展與促進社會政策。從以上四個目標中可以發現社會工作強調「人在環境中」（person-in-environment）的概念。雖然社會工作的焦點之一是人，但是，人是實存於各種環境中。因此社會工作者以一個「使能者」（enabler）的角色來幫助人。人既然是環境中的一部分，環境中的各種體系，如：家庭、鄰里、學校、團體、社區等，都是滋養個人的資源提供者。因此，社會工作者將焦點之一，集中於個人與環境的互動（林萬億，2002）。除此之外，社會工作者也經常需要扮演「變遷的媒介」（change agents），即是指協助人們改變自己所處的境遇，達到期待的結果（林萬億，2002）。有鑑於此，社會工作者在幫助案主連結資源時，除了生理需求的滿足之外，心理的需求也是案主「改變」的契機之一，這時候冒險教育便是可以運用的工具之一。社會工作需要許多專業的合作，例如：政策、醫療、警政、心理、教育等，透過許多不同的專業來協助青少年。就運用冒險教育助人來說也是如此，社會工作者連結不同的專業，例如：以社會工作專業為主，聯結教育、心理、戶外冒險以及平面遊戲的技巧和

專業來協助青少年。

以冒險教育活動方案來說，將青少年帶離原本的環境，進入到設計好的團體中，在團體中運用平面遊戲及戶外冒險的專業來營造團體中彼此互助、勇於冒險、正向積極的氛圍，讓青少年在不同的環境中重新學習及改變。並且在不危害參與成員的安全下，讓參與者透過冒險體驗式活動，達到學習及自我察覺的目的，例如：讓青少年爬上六公尺高的柱子，並想像柱子最上方的球是青少年最想要達成的目標，之後便請青少年用力的往前跳去打球，就如同努力去達成目標，不過，在過程中都有專業的確設備及人員。這時候帶領或是參與冒險教育活動的社工員，就可以透過活動觀察青少年的表現以及在團體中的互動，藉此來瞭解青少年的狀況，並找出青少年所需要的幫助，例如：活動後的諮商輔導等等。

綜合上述，社會工作領域是可以聯結不同的資源來協助青少年，社會工作者其中扮演資源的聯結者以及「變遷的媒介」。因此，社會工作者聯結冒險教育活動，讓青少年在不同的環境中學習，並且在冒險教育活動的過程中協助青少年。然而，目前台灣確實已經有運用冒險教育輔導青少年一段時間，也有相關的研究顯示，冒險教育有助於輔導青少年。有鑑於此，本研究想更深入瞭解，冒險教育與社會工作之間的相關性以及目前使用的情況。

第二節 研究目的

自從1991年台灣師範大學公民訓育學系李義男開始提倡冒險教育迄今，已有18年歷史，在這18年期間教育界以及社會工作界已經開始使用冒險教育來輔導青少年。從目前國內的研究（相關資料整理於第三章），可以看出來冒險教育對輔導青少年的效益是很大。國外冒險教育相關的研究，就1960年代到1970年代的研究計畫而言，最普遍的作法是請參加者填寫前測及後測的問卷，從中測出參加者因活動而產生基本人格及態度，尤其是自我概念(self-concept)的積極改變(蔡居澤，1999；Ewert, 1983; Shore, 1978)。然而，目前台灣冒險教育的相關研究，不再只侷限在量化的研究，也越來越流行運用質化的研究來深入瞭解冒險教育對參與者的影響。

社會工作領域運用冒險教育當作協助青少年的工具，而且台灣目前也確實已經有運用冒險教育輔導青少年的經驗，以及相關的研究。目前許多青少年機構開始運用冒險教育服務高關懷青少年，期待提高青少年生活效能以及達到犯罪預防功能。冒險教育的運用最初是1982年蔡得輝針對青少年試辦一場為期八個月的實驗研究。之後，2003年七月，行政院青年輔導委員會以實驗性質，結合了政府、民間組織以及企業的力量，試辦了一場由二十位青少年參與，為期二十天的戶外冒險方案－「青少年戶外體驗與職涯探索方案」。2004年起，內政部兒童局依據行政院青少年事務促進委員會第四次會議決議，結合民間機構，以社會團體工作、冒險教育方案等方式，針對邊緣、非行少年辦理了「少年高度關懷團體工作」的專案(李自強，2006)。有鑑於此，研究者想要更深入瞭解，目前社會工作場域運用冒險教育的情況，例如：政府的接受程度、實務中運用的狀況等等。

綜合上述，研究者期待從台灣18年之間，運用冒險教育服務青少年實務工作者中瞭解，目前台灣運用的現況以及遇到的問題。所以運用深入訪談及參與觀察，來探討目前台灣社會工作場域運用冒險教育教育的問題與現況。

第三節 研究問題

根據研究目的歸納出以下三個主要研究的問題，並透過這四個問題來瞭解冒險教育在台灣社會工作場域運用之情形：

1. 目前社會工作場域運用冒險教育的狀況為何？
2. 目前社會工作場域運用冒險教育所遇到的問題為何？
3. 對目前社會工作場域運用冒險教育有何建議？

第四節 名詞釋義

一、冒險教育(adventure education)

冒險教育是依據John Dewey的經驗教育為立基所衍生的工作方法，強調經驗與情境交流、做中學、先行而後思的體驗式學習基礎(林秉賢，2007)。Priest(1999)指出透過感官參與的體驗學習方式，經由直接參與具有挑戰、高度冒險及新奇成長體驗的活動設計，來學習人際之間與個人內在的能力，達到個人成長與發展的教育目標(引自吳崇旗，2006)。總而言之，冒險教育可以被定義為：「一種在安全範圍內帶給學生具有意義的挑戰活動，目的在使學生的自我與社會發展得到深度的啟發」(Ongena, 1982)。

在實務上會有體驗教育、冒險教育以及探索教育，這三種名詞的使用。根據郭託育(2009)指出體驗教育(experiential education)所指的範圍比較廣泛，例如：戶外冒險活動、室內平面活動、體育活動、美術活動以及音樂活動，都包涵在這名稱的範疇內。不過，研究中比較多討論的是運用戶外有冒險感的環境以及室內有冒險感受的平面活動，所以為了避免研究中名稱的使用而造成困擾，因此，本研究將使用「冒險教育」來統稱這類型的活動。

二、引導員 (facilitator)

帶領冒險教育活動的領導者，在活動開始前針對團體的目標，設計以體驗式學習為主的遊戲及活動。活動過程中採開放式的活動帶領方法，讓參與者自行決定達成活動的方法(郭託育，2009)。並引導參與者進行自我的反思，透過彼此的分享來學習，引導員掌握的只是學習的主題、團體的方向、學員基本的安全，而非教導參與者學習的內容。冒險教育突破過去許多教學方法，將學習過程以經驗教育為基礎，引導人員必須在活動裡擔任引導學習的角色，讓參與者可以實際參與完整的學習歷程。並且透過冒險教育引導人員的引導，學員能夠產生經驗轉移，了解課程並進一步完成整個系列冒險與挑戰的活動，最重要的能夠將學習到的經驗運用至日常生活上（蔡居澤，1995）。

故本研究所稱冒險教育活動中的引導員，是指已經接受過完整的專業訓練，並具備戶外技巧與知識、理論、引導能力，以及有實務帶領經驗的專業人士。

三、指導員 (instructor)

冒險教育的活動中，除了引導員的角色外，還有指導員的角色，其中這兩種角色要如何分別。從楊慶欣（2004）的研究可以知道在冒險教育中，有些冒險體驗活動因為挑戰難度高，危險性大，故活動帶領者常稱為領導者、指導員，或是訓練員。而在室內、地板的探索遊戲和低、高空繩索課程中，因危險性比戶外低，且引導、催化的成份顯得較重，所以通常稱為引導者、引導師（員）或催化員。因此，戶外專業技巧的帶領者，本研究中統稱為指導員，例如：登山嚮導、繩索場教練、溯溪教練等等。

四、非營利組織(non-profit organization)

江明修(1999)提出非營利組織是相對政府部門和企業的民間組織，具獨立性質，秉持「取之社會，用之社會」的理念，盈餘不歸屬內部成員；在法律上該組織具備法人資格，不以營利為目的，同時享有免稅優待。另外，則由公共管理角度，認為非營利組織具有以下特質(引自吳怡蕙，2003)：

1. 具服務導向；
2. 是民眾與政府的橋樑；
3. 非營利組織屬於行動導向，可對案主做直接服務；
4. 具彈性，少科層；
5. 具創新理念；
6. 維護公共利益；
7. 發展社會公共政策；
8. 監督政府、市場；
9. 促進積極的公民資格和利他主義。

陸宛蘋整理 Salamon 一些對非營利組織特質論述，非營利組織結具備以下五種關於構和操作的特質(引自吳怡蕙，2003)：

1. 正式化(formal)：組織內部具規劃性的行政過程；
2. 私人的(private)：組織由民間成立運作，不同於政府部門但又受其監督；
3. 非利潤分配(non-profit-distributing)：機構盈餘不分配給組織內部成員或其他相關人士。非營利組織不以獲取利益為優先，這是不同於其他商業組織之處；
4. 自主管理(self-governor)：組織具有行政、決策和運作獨立性而不受外部環境控制；
5. 志願服務(voluntary)：組織內部成員部分為志願工作人員，組織一些事務交由志工處理。

本研究所選擇研究的對象，必須符合上述非營利組織的特性，並且以青少年為主要福利服務對象的組織。

第二章 文獻探討

青少年非營利組織在冒險教育發展上扮演很重要的角色，不只可以最直接面對到案主，在訓練及推廣上也有最直接的效果。在台灣戶外冒險教育的發展較晚，但近年教育改革的聲浪下，推動冒險教育逐漸成為教育發展的主流(楊國賜，1995)。因此在政府機構(如：教育部、行政院青輔會)、與非營利組織(如：救國團、團隊發展公司、都市人基金會、金車文教基金會、飛颺青少年發展中心)，及大專院校(台灣師大、國立臺灣體育大學、國立東華大學)推動下，冒險教育的活動形式與範圍在國內逐漸被接受，並搭建人工戶外冒險環境教練場、加上相關主題研討會舉辦下，開始蓬勃發展(曹天瑞、周鳳琪、陳穆瑩，2001；謝智謀，2004；蔡居澤，2005；吳崇旗，2006)。透過一些非營利組織及大專院校的推動之下，從相關的研究中可以發現活動中及結束後可以看到青少年的改變(相關文獻整理於第三章)。

近幾年在推動冒險教育上，產官學界分工合作，扮演不同的角色。例如：政府機構負責制定政策方向並編列預算提供補助，例如：教育部推廣的冒險教育列車方案，行政院青輔會推動的服務學習方案，內政部兒童局推廣的冒險治療方案(吳崇旗，2006)；非營利組織則是設計活動方案，藉由申請政府補助或是向參與者收費的方式，扮演活動提供與方案執行者的角色，例如：都市人基金會28天共生營活動、救國團的探索教育活動、團隊發展公司的探索與體驗學習、金車文教基金會的突破休閒與體驗學習活動等，至於活動指導人才培訓、課程規劃諮詢與活動效益研究，便是學術機構最主要的任務(吳崇旗，2006)。例如，在台灣師大公民教育與活動領導學系、國立體育學院休閒產業經營學系、國立東華大學運動與休閒學系開設體驗與戶外教育、探索教育與冒險教育等課程，來培養帶領及規劃課程的人才。

回歸到社會工作的本質上，從Boehm在有關社會工作本質的一篇報告中，描述到社會工作的功能有三個層面：1.恢復（Restoration）--企圖去確認、控制或去除引起互動過程中導致社會關係破裂或損害的因素；2.資源提供（Provision of resources）--有關社會資源的創造、促進、改良及協調；3.預防（Prevention）--包括早期發現、控制及去除阻礙社會功能的情況（詹宜璋譯，2002；Skidmore,

2000)。青少年社會工作，可以聯結帶領冒險教育的專業人員設計及進行方案，並且運用在有中輟之虞或犯罪之虞的青少年，達到「預防」的效果，也可以運用在保護型的個案，讓個案達到「恢復」的效果。

除了運用冒險教育的方案達到「恢復」及「預防」的效果之外，社會工作者應該將服務方式豐富化（enrichment）。傳統上，社會工作已對個人、家庭和社區提供服務；對受困擾的個人及家庭提供諮商或治療；增進預防方面的興趣及服務。所有的方法都是用來減輕或預防有關方面的問題。豐富化是另一個不同的關心焦點，特別是針對生活的品質，其包含協助人們從自身出發，去增進生命的正向經驗及價值。豐富化不僅只施行於殘障者及有缺陷者，而是適用於所有的人。因為所有的人都會有人際關係方面的問題，而且也有增長及促進能力及活動的可能性（詹宜璋譯，2002；Skidmore, 2000）。簡單來說，社會工作者運用創新的服務模式協助案主。然而，冒險教育方案的活動會透過戶外的元素創造高峰經驗，並且運用團體讓參與者在團體中學習與人的互動。最後，在活動結束後的分享，讓參與者可以檢視自身的狀況。

不過，冒險教育是什麼？在台灣不同學術領域、學校教育及企業訓練，會使用不同的名稱來表述這類型活動。在台灣這種教育活動名稱有，探索教育、體驗教育、外展教育、探索教育活動、冒險教育等，在國外則稱為，adventure education 以及experiential education(郭託有，2009)。

就adventure education而言，一開始翻譯為探索教育，是因為十年前臺灣師範大學教授李義男先生，認為當時社會的教育環境要以「探索教育」的名稱推廣，因為當時國人對「冒險」這一詞有些許的抗拒，或許因為者原因在推廣上會有阻礙，因此將adventure education翻譯成「探索教育」。至今，師範體系都稱此類的活動為「探索教育」，由於學校的活動多半會以攜帶式教具為主，因此「探索教育」這名詞的應用也漸漸趨向攜帶式教具的活動為主(郭託有，2009)。不過，adventure education不只有在室內的活動，也包含在戶外進行的活動，例如：溯溪、登山、定向、攀岩、高低空繩索場，因為在戶外進行的活動帶有冒險的元素在裡面，所以大多會依照台灣體育大學謝智謀教授所推廣的系統，維持字面上原有的意思及戶外冒險的概念以「冒險教育」稱之(郭託有，2009)。

運用冒險教育輔導青少年的方法是利用戶外冒險的活動(溯溪、登山或高低空繩索場等)或室內的遊戲當作工具，進而改變青少年行為及促進青少年之成長。簡單來講，冒險教育活動的流程大多為，進行一項活動（例如：期單車、平面遊戲等），並且在活動結束之後進行引導及反思（圖2-1）。基本上，每一項活動或遊戲結束後，都會帶團體作反思及分享。然而，透過引導反思讓參與者可以將在活動中的學習跟生活做聯結。

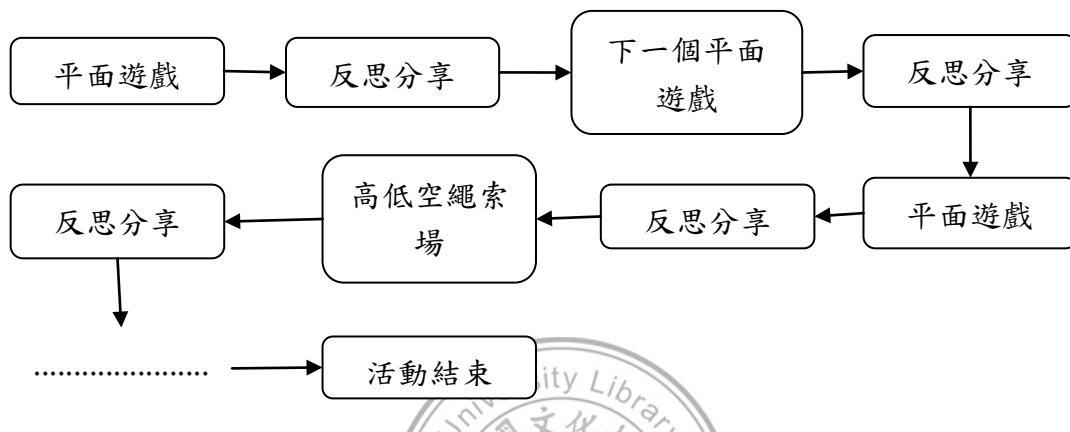


圖 2-1 冒險教育活動流程

冒險教育活動中，有以戶外活動為主的「冒險遊憩」，然而，冒險遊憩被定義為「遊憩活動結構的組成包含實際以及感受的危險，而且通常是在戶外自然環境中從事，活動的結果不確定，但是受到參與者的影響」（Ewert & Hollenhorst, 1997）。張孝銘(2006)指出，冒險遊憩係發生在戶外的活動，主要為參與上具有身體危險，而且需要個人勝任能力，更重要的是參與的結果不確定。當參與者參加活動時（例如，溯溪），其勝任能力高且風險低時，這種體驗為「發現與嘗試」；而當風險增加勝任能力略高於風險時，這種體驗為「探索」；當勝任能力與風險達到一致時，這種體驗為「高峰冒險」；不過當風險超過勝任能力時，這種體驗為可能產生「意外」；此外當風險高而且勝任能力很低時，這種體驗為「悲劇與災難」（引自張孝銘，2006）。冒險教育的活動中，會運用「發現與嘗試」、「探索」以及「高峰冒險」這三種階段，而風險也會視團隊的進程由低風險至高風險。

基本上，冒險教育活動根據蔡居澤（2001）指出冒險教育活動領域分為高、中、低冒險性三種活動：

- 1.高冒險性活動：如登山、溯溪、泛舟、攀岩、野外求生、浮潛、騎馬、獨木舟、輕艇及其他類似之水上活動等。
- 2.中冒險性活動：中、高空活動及繩索課程（包含高低空繩索）。
- 3.低冒險性活動：依團體歷程分為暖身、認識、信任、溝通、合作、解決問題等活動(引自林俞廷，2008)。

一般而言，活動的設計上會先從低冒險性的活動到中冒險性的活動，最後在進到高冒險性的活動。例如：設計兩天一夜的活動，活動會先從平面的遊戲開始，再來進到高低空繩索場的活動，最後才會用運用溯溪這類型的活動。

冒險教育活動進行時，會在活動結束進行引導反思，透過引導反思分享活動中的學習，並且將體驗到的經驗聯結到生活之中。在過程中會運用到教育學、社會學、心理學以及諮商的理論及技巧。本研究會以社會學理論來看社會工作場域運用冒險教育的目的性，並且透過冒險教育學理論的角度來看冒險教育活動的運行的實務，最後配合研究者帶冒險教育活動的經驗以及相關的研究，來編寫深入訪談的開放式問卷（圖2-2）。在研究蒐集資料及資料分析的過程中，也會運用相關理論的概念來統整歸納出相對映之範疇。以下將分為：一、冒險教育的歷史發展；二、冒險教育哲學思想；三、冒險教育理論；四、社會工作相關理論；五、社會工作方法－團體工作；六、社會工作場域－相關非營利組織，作簡單的探討。

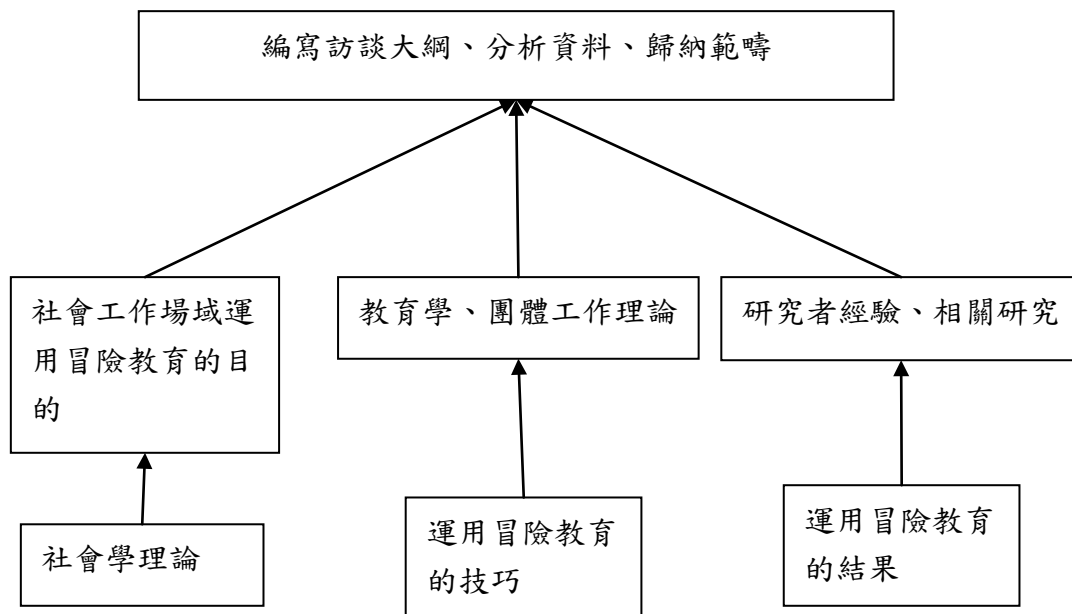


圖 2-2 理論之應用



第一節 冒險教育的歷史發展

冒險教育是一套盛行於歐、美等國家的教育活動，透過活動協助青少年自我成長與社會適應，主要就是以休閒活動為媒介，結合教育、輔導與遊戲，適當啟發引導青少年人生價值觀及潛能發展(黃竣凱，2006)。其中，若要追溯以冒險性活動為主的冒險教育的根源，可以推到一世紀前的教育家和哲學家，例如：William James、John Dewey、Kurt Hahn，若以文化的影響而論，還可以堆到更早，往上可以追溯到盧梭，或柏拉圖的年代。然而，以一個正式的教育領域而言，它只是誕生於1970年代早期的新興活動(蔡居澤，1999)。這樣新興的活動，為何可以在30年間成為一套可以運用來助人的工具，以下將透過簡單的整理，對冒險教育的歷史發展作簡單的回顧。

1900年早期的州立醫院的「營帳心療」(Tent Therapy)是運用戶外作為治療環境最早的嘗試(蔡居澤，1998；Berman & Berman, 1994)。同時在十幾年的時間內，有一些報告出現在精神病學的文獻中，並指出將精神病人移出建築物置入醫院草坪營帳的心療效用(蔡居澤，1998；Davis-Berman & Berman, 1995)。雖然，這些報告提到若干野外心療對病人的傳奇效用，但充其量只是偶然的實驗，到了1920年這類的報告即從文獻上消失(蔡居澤，1998)。這是有關冒險教育發展最早的文獻，從簡單的戶外心療開始，開啟冒險教育的發展。在中斷將近30年後，Davis-Berman 和 Berman(1944)提到了1900年代中期心療性冒險教育活動的發展，這個時期有許多較複雜的露營課程(Camping Program)開始出現，其主要方法包括：觀察、診斷及心療(Psychotherapy)等。而由密西根大學所舉辦的 Fresh Air Camp，更聘僱受過訓練的諮商員及心理學者，為具有心裡健康問題的參與者做診斷。此外，在德州的達拉斯也有類似的活動：Salesmanship Club Camp 於1946年成立，其目的在為情緒困擾的兒童服務(蔡居澤，1998)。

以上1900年代初期到中期的發展為冒險教育課程的第一個軌道，以在野外實施心療性的活動為主，其重點是「心療」，其對象從早期的精神病人到後來則是有心理健康問題的人及有情緒困擾的兒童(蔡居澤，1998)。之後，在1900年代中期至1970年代，則有另一個以經驗為主的課程(experience-based programs)在學校與大學間展開，是為冒險教育課程的第二個軌道，並與第一軌道平行發

展。而兩個軌道之間許多影響人物是共同的，如早期的思想家 John Dewey(1938) 及 1940 年代 Kurt Hahn 創立的戶外學校(Outward Bound)。其中 Kurt Hahn 認為應該同時促進學生身心兩方面的發展，此外他也特別強調社區與服務的觀念(蔡居澤，1998；James, 1993)。這些早期的理念協助型塑戶外學校成為至今最有影響力的經驗教育課程之一(蔡居澤，1998)，而 John Dewey 的思想也成為冒險教育基礎理論的核心思考。

從 1970 年代晚期至今，經驗學習與戶外課程漸受重視。1971 年實施的冒險教育計畫(Project Adventure Program)將經驗學習的方法與技巧帶入公立學校。在這個年代也可以說是兩大軌道漸漸合流的開始，無論是強調心療的效用或是注重經驗學習，在這個年代突然增加很多不同形式的戶外課程，而其主要目標係針對問題青少年，而在方法上也有心療的效用及經驗學習融合的趨勢(蔡居澤，1998)。

然而，在探討冒險教育的歷史發展，除了上述「心療」以及「Project Adventure Program」之外，Kurt Hahn 對冒險教育的影響極具重要，以下對 Kurt Hahn 做簡單的介紹：

1. Hahn 生於 1886 年一個德國猶太家庭，父親是富有的實業家，母親是藝術家，他在早年受柏拉圖共和國論的影響。
2. 1910 年至 1914 年接受英國牛津大學的教育。根據 Hahn 的觀點，柏拉圖是要從事政治改革，要使希臘人回到古時候的文明，他想教育一代的領導者在健康的草原，遙遠地離開腐敗的環境，來重新擔任改造社會的工作(蔡居澤，1995；Kraft & Sakofs, 1991)。
3. 第一次世界大戰後，德國最後一任首相，巴登的 Max 王子及教育家 Karl Reinhard，於 1920 年，在 Lake Constance 幫助 Hahn 建立一個名為 Salem 的共同學校。該學校所有的課程都在強調個人責任、平等、社會正義、尊重及社區服務(蔡明娟，2008)。

4. 隨著第三帝國的興起，Hahn 在 1932 年喊出共和以對抗希特勒，Hahn 因他的言論、信仰及宗教被納粹黨迫害並監禁，之後因為英國的需求，他自德國被放逐到英國。
5. 1934 年，Hahn 在蘇格蘭一座廢棄城堡建立了 Gordonstoun 學校(蔡明娟，2008)。
6. Gordonstoun 學校依照 Hahn 在 Salem 發展的理論運作，但隨著第二次世界大戰，該學校被英國陸軍徵用，Hahn 隨即遷到威爾斯，他便將注意力轉移到協助解決年輕水手死亡的問題，以及其他年輕水手的需求上。他覺得要解決年輕水手死亡的問題，必須由改變態度的經驗式學習，來提高他們工作時的安全，並在 1941 年成立戶外學校(Outward Bound)(蔡居澤，1995)。

戶外學校在早期的課程，以超越障礙課程為例，年輕水手可能在舊纜繩上搖晃，在樹梢跨越繩索橋，在貨網或在光滑的木牆爬上爬下，障礙課程或船隻在海上的情形極為相似，此訓練不只是為年輕水手棄船時所用，也是為增加自信及增加與他人合作能力而設計，Holt 為 Hahnian 學校理論匯總了最佳註解，「在 Aberdovey 的訓練，不僅是為海洋準備，而是要通過海洋洗禮，如此才能終生受用」(蔡明娟，2008)。

戰後，戶外學校(Outward Bound)理論擴展到了社會變遷，Hahn 的教育理念非常清楚明確，其教育目標是培養正直、嚴謹及有活力的公民，而且能夠對同胞賦有責任感，並致力於價值觀念的傳遞(Richards, 1990)。Kurt Hahn 的理念以及戶外學校理論奠定了日後冒險教育發展的基礎。近年來，冒險教育的發展越來越受重視，在戶外學校之後也陸續有續許多機構在進行冒險教育推廣及訓練。

第二節 冒險教育哲學思想

從第二節可以瞭解冒險教育的歷史發展，接下來將探討冒險教育實際操作，所使用的社會學理論、教育學理論與團體工作理論。不過在探討冒險教育中運用的教育理論之前，必須先透過瞭解冒險教育理論的哲學思考為核心，進而瞭解依照核心所延伸出來的理論基礎。

一、哲學思想

Association for Experiential Education (1991) 指出冒險教育的哲學基礎絕不是這幾十年間才奠基的，冒險教育一般為我們所熟知的為一種教育哲學，一個透過直接的經驗感受，讓學習者建構知識、技術與價值的過程引自林秉賢，2007)。冒險教育的哲學思想背景可以回溯至臘哲學家柏拉圖 (Plato, B.C.427-B.C.347)的「共和國、理想國(Republic)」理念裡，柏拉圖認為「當孩子已茁壯...讓他們跟著戰士的腳步上戰場，他們才能真的變成戰士...這問題顯而易見...不讓孩子的手沾上泥土，如何成為陶藝者？」(林秉賢，2007)。另外，柏拉圖的學生，亞里斯多德(Aristotle, B.C.384-B.C.322)，也指出培養德行既不是順著自然，也不是與自然相反，而是適應並接受自然，使其更完美(黃一元，2008)。由此可知，在古希臘的時期，就有與冒險教育相關的哲學思想。

不過，近代冒險教育的哲學思想，主要還是以廿世紀初一位美國著名哲學家，教育家及心理學家，杜威(John Dewey, 1859-1952)於1938年所著的「經驗與教育」(Experience and Education)為主要立基。他深受柏拉圖理性主義的影響認為「教育就是生活；生活就是發展」。並提出為了確保發展，就要不斷地改造經驗，因此教育就是經驗的改造。杜威認為「教育既生活」、「教育既成長」、「教育既經驗的改造」，這就是杜威實用主義教育思想的核心(黃一元，2008)。杜威認為教育的目的是教導學生一種質疑詢問的方法，使學生能發展出自我的道德力，這種方法是經驗主義的，而教學的意義就是要使學生在各種學習環境中都能使用它。

不過，對於對大多數人而言，所謂「經驗」（experience）可能是許多未經界定的名詞之一，是一個大家視為當然而從來不曾加以分析的東西。就如同大概會界定「經驗」是直接得來而不是由別人經手的東西，如同是自己經歷一次意外，而不是從書上學習來的。也可以說是一種非加注意不可的可貴的東西---「這是經驗之談啊！」，亦或是把「經驗」放在私人的意識層面上，跟自然與世界一刀兩斷，僅把它當作對實在（reality）之一種評斷。既然把「經驗」看做全然主觀與心靈的東西，它也就與事物的客觀狀態分離了（李日章譯，2005）。

杜威生於1859年，那一年也是達爾文《物種起源》（On the Origin of Species）一書問世的那一年。也正是達爾文理論衝擊力最大的一年，因此杜威長久目睹新科技的興起，以及它們與演化論、自然主義尚未出現以前的舊習俗相衝突的情形。杜威表示他接受生物學上連續性（continuity）的觀念，這觀念表示的信念，即是生物與它們的環境分不開，有意的是經驗與自然不是對立的，因此知識乃是對世界的力參與，而不是局外者的冷眼旁觀，知識本身就是世界的一部分。以下是杜威對「經驗」的詮釋了（李日章譯，2005）：

「我把經驗看作有機體與環境交感互動（interaction）的表現，這是我的起點。.....經驗不是把人跟自然隔絕的帷幕；它是步步穿進自然之核心的方法。.....經驗作為一種存在，只發生於非常特殊的情況，如高等有機體身上才有的情況，這高等有機體同樣的也只能存在於特殊的環境。沒有任何跡象顯示：經驗發生在任何場所與時間。但由於尊重科學的探究所得，我們不得不承認：每當經驗發生的時候，不管發生如何有限的時空中，它總會被一部分的自然所佔有，而且是以方便更進一步佔有的方式佔也它。.....經驗存在自然之中，經驗也是關於自然的經驗。被經驗的不是經驗，而是自然。.....以某些方式交感互動事物，就是經驗。」

由此可知，經驗之所以具有重要性，乃是因為它是充分的和圓滿的。就如同杜威所言了（李日章譯，2005）：

「很多時候……事物雖然被經驗到，可是並不是透過適當的方式，因而它們並沒有組成『一個』經驗。在這些時候，人會分心，事物也可能互相乖違，我們所觀察和我們所思想的，我們所慾求的和我們所獲得的，總是難以一致。我們把手放在犁上又縮回來，我們起步又停止，並不是因為原來的目的已經達成，而是因為受到外來的干擾或生性懶散。與此相反，當我們所經驗的事物順利進行到底的時候，我們就有了『一個』經驗。這個時候，也唯有這個時候，它是整合成一體的，並且從一條經驗的大流中與別的經驗區別開來，自成一個。」

總之，經驗是自然現象，是存在於一部份與另一部份之關係。經驗除了是「認知」（knowing），也是「領受」（having）。這倒不是說：這兩件事情是經驗之分離的兩個方面；它們正像目的與手段一樣，實際上是不容分割的，只是在處理上不妨分開處理了（李日章譯，2005）。

由上述可知，「經驗」是杜威哲學的核心概念，他對「經驗」的看法有別於過去，以下將對杜威的思想簡單的整理(林秀珍，2006；郭博文，1988；Bernstein, 1966; Dewey, 1960)：

1. 近代英國經驗純粹從知識觀點來看待經驗；杜威則把經驗當成是有機體與環境交互作用的結果。
2. 過去曾把經驗當成主觀心理內容的反映；杜威則認為經驗中也包含了客觀世界的性質。
3. 傳統把經驗概念限制在過去和現在發生的事；杜威將經驗加入實驗的意涵，行為者可以控制經驗，進而指導未來經驗的建立，所以經驗不只包括過去和現在，還延伸到未來。

4. 傳統把經驗當作是由個別且互不相連的單位所組成；杜威則認為經驗中具有連續性與連結性。
5. 過去曾主張推理或思維獨立於經驗之上，造成理性與經驗對立；杜威認為經驗概念本身就帶有推理和反省的成份。

除此之外，杜威強調經驗的重要性之外，在杜威1952年出版的《經驗與自然》(Experience and nature)中也提到，連結人類經驗與自然的密切關係，建立了獨樹一格的形上學系統(林秀珍，2006)。這樣的系統與體驗教育中以戶外冒險為主的體驗教育，也有相呼應之處。在戶外運用自然，讓人從大自然中學習及體驗不同的事物，例如：野外的生活、獨處反思等。體驗教育的哲學思想大多來自於杜威於1938年出版的《經驗與教育》於1938年出版，這本書的要旨在探討經驗與教育的密切關係。內容包括下列八項主題(林秀珍，2006)：

1. 傳統教育與進步主義教育(Traditional vs. Progressive Education)；
2. 經驗理論的需要性(The Need of a Theory of Experience)；
3. 經驗的規準(Criteria of Experience)；
4. 社會控制(Social Control)；
5. 自由的本質(The Nature of Freedom)；
6. 目的的意義(The Meaning of Purpose)；
7. 進步的教材組織(progressive organization of subject-matter)；
8. 經驗是教育的手段和目標 (Experience—The Means and Goal of Education)。

前三部分偏重觀念的澄清與經驗理論的建構，後續內容以先前論述為基礎，進一步延伸至教育實踐活動的相關議題探討(林秀珍，2006)。以下針對與冒險教育有較多相關的項目，如：傳統教育與進步主義教育、經驗理論的需要性、經驗的規準、社會控制、目的的意義、進步的教材組織來作討論：

1. 傳統教育與進步主義教育(Traditional vs. Progressive Education)

對照傳統教育，「進步主義教育」是指能呈現學生個性，培養學生

個性，反對從上而下的知識灌輸，以高自主性的自由來反對外部紀律與規範，一切經驗必由學習得來，而不是由教科書或教師的口述學習。要學習各種技能，以滿足生活上直接的需求，反對以訓練的方法獲得技能和技巧，教育是要與現實相呼應，反對教育是為了遙不可及的理想世界作準備，教育的目標要讓學生熟悉變動的世界，因此反對一成不變的目標與教材，這就是冒險教育的論點(黃一元，2008)。

這也是冒險教育最主要的理念之一，透過經驗的體驗來達到學習的目的，例如：實際參與棒球比賽，才可以真正瞭解棒球比賽的過程，而不是只是從教課書上，學習棒球比賽的過程。

2. 經驗理論的需要性(The Need of a Theory of Experience)

杜威認為，所有的教育都由經驗中產生，但是並非所有的經驗都有教育價值，有些經驗會妨礙或扭曲後續經驗的成長，這是反教育。杜威強調，經驗之間必須相互連結，才能控制未來經驗的發展，傳統教育的問題不是沒有提供經驗給學生，而是經驗的品質出了問題，也就是經驗之間缺乏統整，與未來的經驗也不能建立連結，所以學生缺乏敏銳的反應力，學習不但枯燥無味，也成了一件辛苦的事(林秀珍，2006)。

3. 經驗的規準(Criteria of Experience)

杜威提出教育經驗的規準有二，繼續性(continuity)及互動性(interaction)，這兩項原則不能分離開來。繼續性原則主要強調經驗間的連接與統整，每一種經驗都由過去的經驗中吸納某些部分，同時以某種方式來改變未來經驗的性質，所以要判斷經驗的價值就看它導向或產生什麼樣的結果。所謂經驗的成長、繼續或重建，意味著現有的經驗能夠加廣與加深後續的經驗，而成長的意義不僅限於身體，還包括理智與道德兩方面。互動原則強調兼重學生內在需求與外在環境條件，所以教材如果不能適應學生的能力和需要，就不具有教育的意義。(林秀珍，2006)。

4. 社會控制(Social Control)

杜威認為良好的公民必然會受到某種程度的社會控制，但是這種控制不會被視為對個人自由的侵犯，就像是藉由團體的推動力而不是由他人的意志或欲望來建立秩序，這種控制就是杜威認為的社會性控制(林秀珍，2006)。冒險教育常利用團體的方式進行，因此也會運用團體成員之間的互動來達到「社會控制」的目的。團體就如同小型的社會，因此透過團體的力量讓青少年有自發性的「自我控制」。

5. 目的的意義(The Meaning of Purpose)

杜威指出，自由就是有能力形成目的，而且能有效的組織手段將目的付諸實現，就此而言自由等同於自我控制(self-control)，其中蘊含著理智的運作。真正的目的總是源於內在的衝動(impulse)，衝動受挫即產生欲求(desire)，不過無論是衝動或欲求本身都不是目的，杜威所謂的目的是眼前可見的目標(end-view)，其中包含了對結果的先見之明。目的形成是藉由觀察環境條件、透過回憶或他人經驗蒐集相關知識、根據觀察與所知進行判斷、以預見的結果為基礎來擬定計劃和方法。理智對結果的預期必須和內在衝動與欲求相結合，才能具備完成目的的推進力，換言之，理智的想法使內在衝動和欲求免於盲目，內在衝動則提供完成目的的動力來源(林秀珍，2006)。

活動中，自由是讓參與者可以在理智的觀察和判斷中發展目的，引導員的引導是學生自由的助力而非阻力。引導員不必從學生活動中抽身，最重要的是引導學生運用理智來形成和完成目的。

6. 進步的教材組織(progressive organization of subject-matter)

杜威認為，不管是數學、歷史、地理或者自然科學的材料，最初都是從生活經驗中產生，但是從經驗中發現學習材料只是第一步，下一步是漸進的將所經驗的材料發展得更完全和更豐富，而且要以更有組織的形式呈現出來，能否善用情境來使學習者掌握經驗中存在的關係才是重點(林秀珍，2006)。隨著活動參與者不同的特性，活動應著重在引導學員注意各種方法和手段之間的關係，以及考慮事物間交互作用的明確結

果，並且，根據不同需求的青少年團體設計符合期團體需求的活動。

杜威認為人必須自己尋找可能的答案，這種為了解決問題而努力尋求資源並與團隊合作的學習經驗，也就是所謂「做中學」(Learning by doing)的概念，透過這樣的訓練，便能培養自我學習的能力，也就是終身學習的精神(Glass & Myers, 2001)。然而，杜威也很強調另外一個重點，就是「反思」，所謂的反思，是個體將自己過去的經驗、行動、個人的理論以及所接受到的學說理論進行調和的過程，以便建構出個人的知識與意義。換言之，在活動的過程當中，個體會思考到過去的經驗、自己經驗中的表現、自己對於事件處理的信念、與所學習到的一些學說理論做一些調和與探討，以便建立個人認為適合的行為模式(陳姿璇，2007)。

反思也是個體省思自我的一種形式，當個體在情境中發覺出問題，進而思考出如何看待問題以及處理問題的方法與策略，稱之為反省。發展學生的科學思維習慣，亦即「反省思維」的能力，並使之建構到學生的行為中。亦即是在活動過程中將所獲得的體驗與自己的舊經驗連結，再透過反省思維產生新的經驗，並能將其遷移至生活上，進而內化在生命中的學習過程。體驗教育協會(AEE)把體驗學習定義為「由直接經驗建立知識、技巧及價值觀的過程」，認為在個人成長的過程中，欲產生學習或行為上的改變，需強調「直接經驗」(direct experience)，直接、具體的實地體驗才是真正學習的過程(陳姿璇，2007)。總而言之，杜威認為反省思考的主要目的在於，視個案為獨立思考的個體，在活動當中，他們會自行發覺情境中的問題並加上思考，以便找出解決的對策做為下次碰到問題時的改進。

然而，影響冒險教育的哲學理念不只有杜威，還有Kurt Hahn，當時Hahn成立「戶外學校」的教育理念，透過其對教育原則、教育哲學以及冒險教育的看法，有助於協助我們對於野外鍛鍊學校的理念，茲分數如下(洪煌佳，2006；Greene & Thompson, 1990)：

1. 教育原則方面：認為沒有任何一位學生會受到強迫灌輸的觀念或行為，但是如果不能鼓勵及推動學生勇於去嘗試與體驗，卻是可恥和不可原諒的

作法。

2. 教育哲學方面：著重在發展並維持個人對他人懷有強烈責任感與信任感的體悟，而且清楚明瞭這些力量是源自於個人宅心仁厚及富有正義感。
3. 對冒險教育的看法：大力倡導並實行「從做中學」(Learning by Doing)的冒險教育，認為這才是對主流教育強而有力的支持這樣的課程模式也提供傳統輔導諮商工作另一個溝通平台，長期以來，戶外環境一直被用來當作各種不同遊憩治療活動的實施地點。由於戶外環境的特質能使遊憩治療的實施得到獨特的成效，因此愈來愈多的遊憩治療活動在戶外實施(吳崇旗，2006；蔡居澤，2002)，讓輔導工作走出戶外，不再局限於室內。與「個人內在」(intrapersonal)的關係。(吳崇旗，2006；余紫瑛，2000)。

二、小結

綜合杜威及 Kurt Hahn 對冒險教育哲理思想，可以瞭解冒險教育強調從經驗或與自然互動中學習、成長，而不是單向的教育方式，學習的累積即是經驗的累積。從過程中，認知、情感、社交、感官及靈性的全人投入，使得學習更能內化(謝智謀，2003)，因為是從「參與中的反思學習」哲學所發展出來，所以冒險教育強調從具體經驗中的學習。

除此之外，杜威強調「經驗」的學習是具有「連續性」的，必須透過主體(青少年)及客體(大自然)相互作用的過程中，學習到「經驗」。並且透過「反思」，讓主體在體驗過活動後，在「經驗」的學習過程中藉由引導員的協助，讓青少年將活動中體驗到的「經驗」與生活中「舊的經驗」作連結，產生出「新的經驗」，並且將「新的經驗」帶至生活中，如此一來才可以從「經驗」中的學習內化到生命裡。根據杜威「做中學」(Learning by doing)的概念以及透過「反思」獲得的學習轉換成新的經驗帶到生活中的核心思想，延伸出以下的基礎理論。

第三節 冒險教育理論

Priest(1990)針對冒險教育活動中的元素歸納出以下五點（羅元俊，2004）：

- 1.娛樂(recreation)：冒險教育中運用戶外的元素達到娛樂的效果，這樣的效果能提供參與者在體力、智力及情緒上的新鮮感與刺激感。
- 2.冒險(adventure)：冒險具備一個要點—「結果必須是不確定性」，這種不確定性來自於存在活動中的風險，當個人運用個人能力對抗風險藉以嘗試解除此種不確定性時，就會產生「挑戰」(Priest, 1990)。
- 3.風險(risk)：風險意謂著可能失去某種價值的潛在性。然而，風險又可分為兩種類型，（1）真實性風險(real risk)--在活動情境中，發生損失的真正可能性。沒有人能確知真實性風險何時會發生，但它是可被預測到的；（2）覺知性風險(perceived risk)--意指對真實性風險的評估。譬如說：第一次溯溪的參與者，在面對溪流時候會過度的害怕，不過，具有經驗的參與者，卻又會低估戶外的風險。
- 4.優壓力(eustress)：參與者在面對冒險教育活動中的挑戰與冒險時，會產生不同程度的壓力，重要的是如何有效的處理壓力。有效的處理壓力是尋找適當挑戰活動的情境，並且以正確的態度面對它，便能夠產生「優壓力」，這個具平衡性的心理壓力反應，能提昇身體和心靈的健康。很多現代日常生活中慢性消極壓力即是由於缺乏適當足夠的挑戰，或者就是缺乏好的壓力，即優壓力（Selye & Hans, 1978）。
- 5.技巧學習(skill learning)：冒險教育活動的安排與設計無論在技巧及教授方法皆由冒險教育活動設計者預先編定，參加者的思維及技能皆在可預測的範圍，一切皆有其結構及程序編排。

不只如此，冒險教育中還包涵了，自發性挑戰(Challenge By Choice)的元素。自發性挑戰，意指所有參與者在活動過程中，有權利去選擇想要親自肢體參與的

活動，選擇權永遠都是操之在個人，只要是個人覺得不適宜或不確定是否參與某項活動，那麼他就可不必要親自參與活動，但必須在活動外圍作個觀察者，這並不表示個人可以藉著「自發性挑戰」的理由而離開團體；而是團體尊重個人不希望親自肢體參與的意願，但個人也應以團體為重，並且以另一種主動觀摩參與，提供意見給予團體不同角度的價值經驗，這才是自發性挑戰的主旨與原意（李芳芝，1998）。簡單來說，自發性挑戰有四個要點：

- 1.參與者永遠都有權選擇何時參與活動及參與的程度。
- 2.參與者隨時都應提供經驗價值。
- 3.參與者絕對尊重團體成員共同作成的決定。
- 4.參與者尊重個人的智慧與選擇。

由上述可以知道冒險教育中包涵的元素有哪些，至於冒險教育的理論基礎，主要在於人在經驗中學習，並透過「反思」將活動中獲得的經驗轉換到生活中。冒險教育基礎的理論架構為：經驗學習圈、學習移轉理論，以下將分就這兩個基礎理論架構作討論。

一、Kolb 的體驗學習圈

有許多學者提出經驗學習圈，如：Dewey、Lewin、Kolb 等。但在台灣的冒險教育常用的經驗學習圈多半是以 Kolb 的模式（圖 2-4）為主(郭託有，2009)。

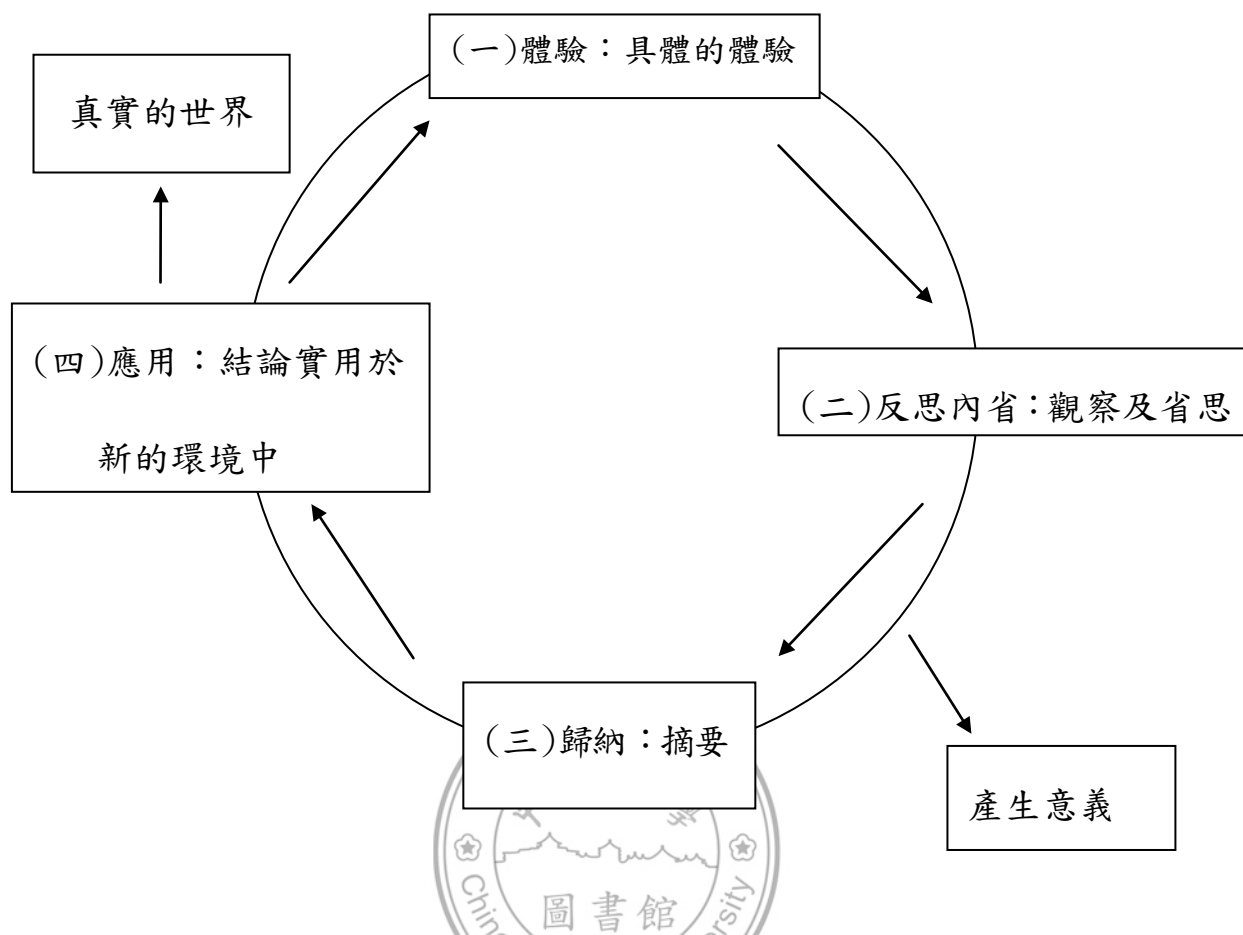


圖 2-3、Kolb 體驗學習圈

資料來源：引用自 Kolb, 1984；謝智謀，2004

Kolb 體驗學習圈，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(謝智謀，2004)：

1. 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，並學習到有價值樂趣 (謝智謀，2004)。這階段活動設計是以參與者為中心，課程內容以現實生活為主要素材，由個人到團隊；由小我到群體，體驗面對挑戰壓力的歷程，專注的歷程及解決問題的歷程(何孟軒，2007)。

在活動的設計上，會依照團體的需求來設計，例如：團體目標為，培養青少年的溝通能力，在活動設計上就會安排可以增加青少年溝通的活動。讓青少年可以就由活動的過程中，學習到如何與他人作有效的溝通。

2.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(謝智謀，2004)。這階段主要是喚起學員的舊經驗，經過整理經過遷移的效果產出了新經驗的過程，學員由另一個角度觀察自己，也觀察到別人，透過團隊的溝通及分工程序，連接舊經驗而後反思，得到解決問題新經驗的過程(何孟軒，2007)。

這階段引導員會引導參與者活動中的感覺以及表現，並引導參與者開始自我察覺，發覺自己或團隊所經歷的問題。

3.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(謝智謀，2004)。這階段將反思所得之新經驗彙整，歸納出團隊皆可接受的解決問題的共識方法，此歷程將有助於學習團隊的溝通，人際關係的協調，吸收他人經驗以及表達個人意見，並為團隊之決定負責(何孟軒，2007)。

4.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(謝智謀，

2004)。從活動中學習到的經驗，經由反思及歸納轉換成為「新的經驗」，並將「新的經驗」帶到生活中。

二、學習移轉理論

冒險教育活動真正的價值乃在於學習者在活動中，所學習獲得的經驗如何對其未來的學習有所助益。杜威曾說此種對未來學習是否有所助益的特質，正是區別有教育價值經驗和無教育價值經驗之間的重要依據(何孟軒，2007)。因此，除了Kolb體驗學習圈理論之外，Gass(1990)更進一步提出學習移轉理論。參與者能夠從體驗活動中得到經驗，經由內在轉化的過程，進而運用到日常生活中，實際的將經驗到的感受、信念，概念化且能夠靈活應用，這樣的歷程稱之為學習轉移(the transfer of learning) (陳姿璇，2007)。

學習轉移理論(Transfer of Learning)主要有兩種說法，其一為Gass所主張的三種移轉類型：「特定性轉移(specific transfer)」、「非特定性轉移(non-specific transfer)」和「隱喻性轉移(metaphoric transfer)」(Gass, 1990)。另一類型則為Perkins & Salomon(1988)所發展的「低路徑轉移(Low-Road transfer)」和「高路徑轉移(High-Road transfer)」(謝智謀、王怡婷譯，2003)。

Perkins & Salomon(1988)發展的低路徑轉移是自某情境中反射性觸動某熟悉的事件，引至另一個相似的情境。而高路徑轉移則是學習情境與應用情境兩者相似度低，因此需較刻意的從某情境中攫取知識精華至另一個情境(謝智謀、王怡婷譯，2003)。

Gass(1990)主張的三種移轉類型為：

1. 特定性轉移(specific transfer)：

參與者將原先學到的經驗應用到與其非常相似的事物中，是一種習慣和結合(association)的延伸，此種轉移多屬於具體知識和技能方面的應用。因此，特定性轉移意謂學習者將先前經驗中所學習到的技能或習慣，應用到新的經驗以發展新的技巧(Gass,1990; Bruner, 1960)，也可以說是技能方面的遷

移，類似上述的低路徑轉移(謝智謀、王怡婷譯，2003)。例如：在學習划獨木舟的時候，已習慣了各種操槳的方式，不管是在平靜的湖泊中或是在有浪的大海中，都能夠靈活運用操槳的方式，稱之特定性轉移(陳姿璇，2007)。

2.非特定性轉移(non-specific transfer)：

參與者將原先學習到的經驗轉化為概念，以作為認知之問題的基礎，是一種原則和態度的轉移。因此，非特定性轉移意謂參與者將之前學習到的經驗概化為共通重要原則，然後將之運用到另一新的學習環境。非特定性轉移為如果參與者並不是以技巧為基礎，而是一種原則和態度的轉移，然後將之運用到另一新的學習環境，類似上述的高路徑轉移(謝智謀、王怡婷譯，2003)。

3.隱喻性轉移(metaphorical transfer)：

參與者將先前某種學習情境中的學習原則普遍化至其他學習情境。在此理論中被轉移的原則並非是結構上相同或共通的，而是相似的(similar)、可類比的(analogous)或是隱喻的(metaphorical)。至於隱喻性轉移，則是學員將所學到的原則，以類比或暗喻的形式推論到另一個學習情境(謝智謀、王怡婷譯，2003)，例如：溯溪活動中，參與者合作通過急流，就如同商場上需要互助合作一樣。

冒險教育領導者在設計活動計畫時，不僅應選擇合適的學習轉移理論，並且需要選擇能增強轉移的技巧和活動內容。此種技巧有很多，應如何選擇則需根據此技巧是否能轉移特定計畫目標的能力，以及根據設計者所採用的轉移理論而決定(羅元俊，2004；Gass,1990)。綜合上述的理論，可以歸納出冒險教育的活動包涵以下幾個特性：

1. 冒險教育活動運用冒險、遊戲等元素，增加新奇感可使學生產生多元而獨特的學習經驗(蔡居澤，2005；Farrington, 1976)；
2. 在學習過程中參與者是親身投入，並給予參與者發展的空間(蔡居澤，2005)；

3. 冒險教育的活動要求個人動機，努力表現、參與和責任(Kraft & Sakofs , 1985)；
4. 學習活動以自然的結果方式呈現給學習者，具有真實意義(Kraft & Sakofs, 1985)；
5. 參與者的反省是學習過程中最重要的要素(Kraft & Sakofs , 1985)；
6. 冒險教育不需要學生在活動中具備特殊技巧，所有學生都可以主動參與。活動的限制由學生設定而不是活動本身設定(蔡居澤，2005)。

三、小結

冒險教育活動內容設計主軸是以安排具挑戰性之任務或冒險活動，並且發展出一套經驗模式，透過參與者親身體驗，與其本身之舊經驗連結後給予反思(reflection)的機會，由引導員(facilitator)引發互動分享討論，讓參與者產生新經驗並遷移至實際生活中，進而達到內化之目的(何孟軒，2007)。在冒險教育的實務操作上會大量運用經驗學習圈以及學習移轉理論，這兩種理論，在設計課程及帶領中上面。



第四節 社會工作相關理論

社會工作運用冒險教育活動的目的是輔導或改變青少年的行為，因此「冒險教育」是一的工具，運用這一個工具最終的目的還是青少年的成長及改變。以下透過社會化、社會控制、社會互動、充權及生態系統等理論觀點來討論，社會工作運用冒險教育的目的性。

一、社會化(socialization)

社會化是指一個人從生物體個人轉變成社會體個人的過程，即是人們學習與自己有關之角色行為和文化之學習過程。社會化有兩個目的：一方面由社會角色彼此互動，以及經由傳遞新成員適當地信仰和行為；另一方面培養社會共識，確保社會繼續生存。從社會的角度來看，社會化是把新的個人納入有組織的社會生活之中，並傳授社會文化的過程(圖2-3)。從個人的角度來看，社會化是獲得自我(self)的過程(彭懷恩，2004)。社會化的過程可以分成兩種方式(詹火生，2001)：

1. 正式社會化(formal socialization)：成人們有意識的選擇，把某些自己所支持或認可的價值或態度灌輸給兒童，例如：學校教育；
2. 非正式社會化(informal socialization)：並未經過有意的安排與訓練，例如：家庭。

如果社會化過程中，有其中一環是失敗的，例如：家庭的失功能或失敗的學校教育等，都有可能造成青少年的行為表現不符合社會對其行為表現的期待。然而，社會化的類型大略可分為三種(詹火生，2001)：

1. 主要社會化(primary socialization):通常是指兒童時期的社會化，藉由基本價值、技能和語言的教導，使嬰兒變成真正社會人的過程。心理學者認為此時期的發展決定個人往後大部分的人格與行為。
2. 預期社會化(anticipatory socialization)：是指對個人即將加入的團體之行為、信仰和價值的學習，使個人能改變態度和價值以便適應新的團體。

3. 繼續社會化(continuing socialization)或再社會化(re socialization)：是指學習一套和從前不同的價值、信仰和行為。在個人一生中，當個人由一地位轉移到另一地位或由一個團體轉移到另一個團體，都可能有繼續社會化和再社會化的經驗。

利用冒險教育的活動讓青少年進入設計好的團體活動中，新的團體可以讓青少年有預期社會化的機會，例如：冒險教育活動中透過團隊的建立，讓團隊的氛圍是安全的，團隊的成員彼此是可以相互扶持的。並且，讓青少年有繼續社會化或在社會化的可能，例如：或許青少年原本的生活圈，並沒有學習到「團結」的機會，因此由冒險教育中的團隊可以讓青少年學習到「何謂團結」

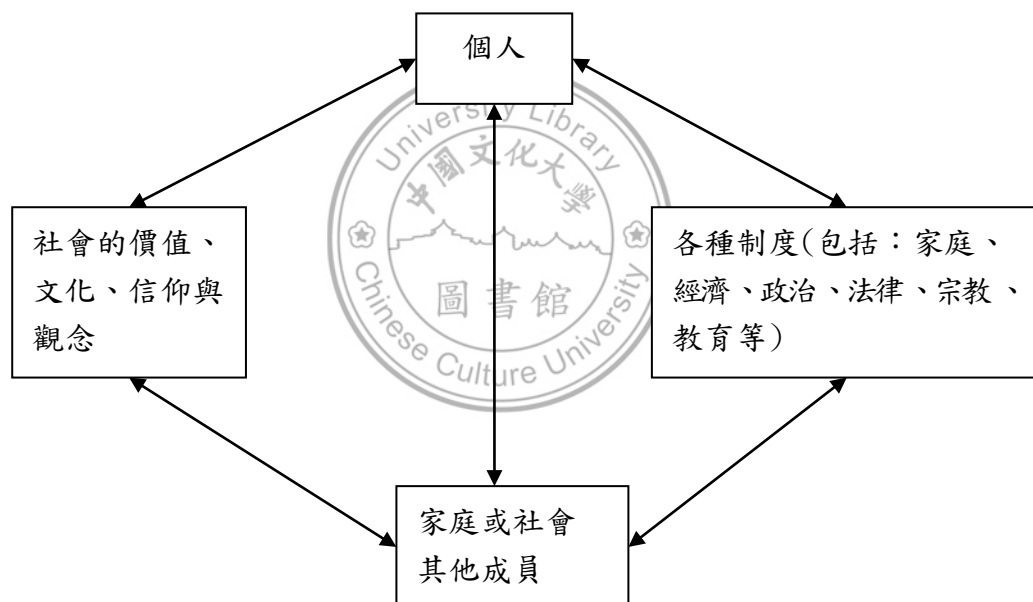


圖 2-4 社會化過程(引自：詹火生，2001)

二、社會互動(social interaction)

為了達到青少年再社會化的目的，會運用社會互動的概念，社會互動是指在社會生活中，個人與他人之間產生關係的一種過程；也可以說是，人與人或團體與團體在行動間的交互影響。社會互動也是社會化的基本條件之一，一個人自參與社群，使自我與社會生活結合為一體，進而達到群體的穩定運作和發展。因此，社會學家 G.Simmel 強調「社會互動為人類社會生活的基本要素，一切社會現象皆基於互動而產生」(葉至誠，1997)。青少年與同儕、家庭、師長的互動，其中

會有 R.E.Park 與 E.W.Burgess 將社會互動的方式區分為：合作、競爭、衝突、敵對、強制、交換、順應，在這七個面向中，敵對、強制等負面的互動模式，有可能造成青少年在社會化的過程中是失敗的，例如：不對等的溝通、人際關係受挫等。

然而，冒險教育會利用團體的方式進行，在團體的操作下，讓青少年可以藉由團隊學習到「合作」的重要性，並且透過團隊的互動方式來協助青少年。合作可以分為三類，而這三種合作模式會運用在冒險教育活動的團體上：(葉至誠，1997)：

- 1.非正式合作(informal cooperation)：又稱為互助，表現在初級團體中，通常為自發性的行為，而非契約上的義務。
- 2.正式合作(formal cooperation)：是有意義的互動關係，並且具有契約關係。
- 3.共生合作(symbiosis)：是指兩個有機體和諧地生活在一起，彼此從對方取得利益的一種合作關係。

在冒險教育的團體中，在團隊一開始時會過簡單的平面活動，做基本的信任及認識彼此，這時候團體在非正式合作的階段。之後，便會運用冒險教育的技巧，「全方位價值契約」，讓青少年可以訂定出屬於團隊的公約，這時候團體在正式合作的階段。最後，團隊會到共生合作的階段，這時候就會讓青少年嘗試高冒險性的活動，例如：南橫縱走。

三、社會控制(social control)

除了運用社會交換的概念，還會使用社會控制的概念，每個社會為了激發社會中的成員遵守其社會規範，都必須有制約或行動的手段，這些手段叫做社會控制的機制或過程。社會控制的過程，包括規範的內化(internalization)，就是指一個人把團體或社會的規範納入自我認同的一部分的過程。社會控制過程是指運用正式或非正式的社會制裁，迫使人們遵守社會規範的外部壓力(彭懷恩，2004)。

社會控制的方法包括：「孤立」，或使偏差者與其他人遠離的單純方法；「隔離」，或限制偏差者與他人接觸；以及「矯治」，或使偏差者準備回歸社會的角色。除此之外，非正式社會控制與正式社會控制也是其控制的方法之一，其中正式的社會控制是由組織和法規所組成，例如：司法體系、警政系統等，其功能是促成偏差者順從社會規範(彭懷恩，2004)。

冒險教育活動中會運用團體的模式來進行，透過活動將團隊建立成可以「相互約束」的團體。舉例來說，活動中會讓青少年訂定屬於這個團隊的「公約」，因此所有的團體成員，不管是團隊的帶領者或是青少年都要共同遵守。透過「公約」，讓青少年可以將一些社會規範內化到自己的生活，例如：公約中有規定「不能抽煙」，因此透過約定讓青少年可以將「不能抽煙」內化到生活中。

四、充權(empowerment)

運用冒險教育的目的是讓青少年有「再社會化」的機會，然而在活動進行時也會用「充權」的理論，來促進冒險教育的效益。Solomon指出，充權的目的是要協助一些受社會歧視的社群，對抗遭受不公平的對待，並減低其自身的無能與無奈感(趙維生，2003)。而洪雪蓮、馮國堅(2003)在綜合不同學者對充權的討論之後，認為充權有以下的特性(邱智欣，2004)：

1. 充權是目標也是過程：作為過程方面，充權強調協助服務對象不斷的發展，從減低無能感(sense of powerlessness)至提高其自我掌握能力(self efficacy)。而作為目標，充權除了謀求服務對象個人層面的成長外，亦包括社會層面的改變。
2. 服務對象處於主導地位：服務對象在參與的過程中，應學習自我掌握如何決策及執行。
3. 重視服務對象的意識改變(conscientization)：即協助服務對象改變對環境無能的心態，促使其正視對問題的感覺及瞭解問題的成因。另外，也包括協助服務對象掌握改變問題的知識及技巧，鼓勵服務對象參與促進改

變的行動。

4. 充權包括個人及集體充權兩個面向：個人充權指協助服務對象提升其自我掌握能力、增強自我控制感覺、明白個人面對的問題的社會成因、掌握解決問題的知識和技巧及親身參與促進改變的行動。集體充權則指向社會層面的改變，而社會層面進一步可分為組織、社區及社會各層面。其改變的內容包括促進資源、機會及權力平均分配制度的出現。

冒險教育活動中會設計不同的活動，利用冒險教育中的活動充權青少年，例如：活動設計14天騎單車環島，在環島的過程中讓青少年自行規劃路線、帶領車隊，讓平常在生活中沒有決定權的青少年可以自己決定及規劃路線。透過活動中任務的完成以及青少年自行掌握任務完成的辦法之過程，讓青少年提供自我掌握的能力，並於活動結束後的分享反思時間鼓勵服務對象參與促進改變的行動。

五、生態系統觀點(ecological perspective)

青少年參與過冒險教育活動之後，會回到原生的環境中，不過，社會環境對人類行為與發展的影響，以及個人的發展來自個體與社會環境的互動，其互動模式不只介於同一層環境中，將環境依人的空間與社會距離是多層環境系統中的交互作用，每個系統直接或間接與其他系統互動，並分成一層套一層的數種系統；Greene(1991)指出從內到外分別為微系統(microsystem)、中間系統(mesosystem)、外部系統(exosystem)與大系統(macrosystem) (鄭麗珍，2002)。此四個系統彼此之間相互依存、相互影響。

整個社會是一個互動且互相依賴的體系，在系統中，一個正面或負面的變化，將影響整個系統的運作。生態系統觀點強調「人在情境中」，個人必須經常與週遭環境互動與維持關係，重視個人與環境之間互動，個人與社會環境間的不調和或衝突時，會造成個人不適應或發生問題行為，若不能調整自己或改變環境以求取新的適應與平衡，則會遭受打擊且產生問題(鄭瑞隆，1999)。

然而，冒險教育通常是以營隊的方式操作，在活動中會建立一個互信互愛的

團體，讓青少年在團體中可以有所成長及改變。不過當動結束之後，青少年還是需要回到原生的家庭或環境中。如此一來，需要面臨的問題就是營隊效益減弱的部份，當然這也是本研究之後會在詳細探討的問題。

六、小結

透過冒險教育方案的活動，讓青少年在活動所設計的團體中，達到預期社會化的效果。讓青少年加入的團體，使青少年能改變態度和價值以便適應新的團體。並且達到繼續社會化或再社會化的效果，讓青少年學習一套和從前不同的價值、信仰和行為。

冒險教育活動會運用團體的模式進行，因此會透過團隊的建立，讓青少年在互信互助的團隊中，學習到人與人之間正向的互動。當然，也會透過團隊彼此的約束，讓青少年將正面的價值觀內化到生命中。除了運用團體的模式來協助青少年之外，也會設計可以創造正向經驗的活動。或者是，賦予青少年任務以及讓青少年自己決定活動內容的模式，讓青少年除了參與活動之外，也可以學習自我掌握如何決策及執行。

不過，冒險教育的活動結束之後，青少年還是會回到原生的家庭及環境中。如果原本的生活環境沒有改變，冒險教育方案的效益會維持多久，這也是之後會討論的部份。

第四節 社會工作方法－團體工作

社會工作是一種專業服務，主要的任務是為了協助人們去認清問題與困難，改變行為、動機與態度，並且促進個人生活能力與潛能的發揮(李增祿，1995)。社會工作方法的選擇也與處遇的效果密切相關。在冒險教育的活動中除了運用教育學相關的理論之外，也經常會使用團體工作，透過有目的的團體過程，讓青少年繼續社會化或再社會化，在冒險教育的實務中，團體的運用是很重要的關鍵。

增強社會功能以及社會適應就團體工作的優點而言，小團體中可以運用的資源和力量比一對一所產生的總和要大，可以產生較多的刺激與力量，提供成員安全感、歸屬感以及社會價值；不同經驗背景成員之間的分享與回饋，使成員在互動過程中，可以有替代經驗的學習，引發成長的動機；而且團體經驗和生活經驗十分接近，所以在團體中所獲得的學習和成長，也比較容易轉移到生活的其他情境中運用，一對一個別的關係中所學到的要应用到生活情境中就較為困難(曾麗娟，1993)。尤其成員往往會在團體中，反映出他在社會生活中的狀態，透過團體中的討論、學習、演練，可以讓成員在團體中對於未來可能面對的困境預作準備，有助於社會生活上的適應。

一、團體工作的定義：

團體工作是社會工作的直接服務方法之一，目前學者對其定義有些不同，也呈現學者對於團體工作的目的具有不同的看法。

1. Knoeles(1972)的觀點則要具備團體意識；成員有共同的目標或是興趣；成員在需求的滿足上有相互依存的關係；在團體中，每位成員均負有責任和角色；成員要彼此互動、彼此影響，並能對他人的行為作反應(潘正德，1995)。
2. Konopka(1972)指出團體工作是透過有目的的團體經驗，提高個人的社會功能，並協助每個人可以有效地處理個人、團體、社區的問題。其目標是朝向讓個人在團體中有最大的能力，並且學習何時要有貢獻、何時要隱藏(曾華源，1995；廖清碧、黃倫芬譯，1989)。

3. Trecker(1972)表示團體工作是機構或團體中的組成份子，藉由團體工作者的協助，引導成員在團體中互動，促使成員能夠建立彼此的關係，並從團體中獲得人格成長變遷的經驗。最終的目標在達成個人、團體及社區的發展(曾華源，1995)。
4. Garvin(1981)指出社會團體工作是透過面對面的互動，於小團體中協助個人增強社會功能(林萬億，1991)。
5. Toseland & Rivas(1984)將社會團體工作定義為小團體成員的目標導向活動，其目的在滿足社會情緒需求和達成任務(曾華源，1995)。
6. Northen(1988)：團體工作是指社會工作者直接用團體，來協助成員因應和解決心理社會功能問題，並防止可能發生的問題或惡化的情況，以維持功能。隨著團體、成員的需求、能力以及情境的不同，其目標亦不相同(曾華源，1995)。

總而言之，團體工作是運用人數較少的小團體模式，來協助個人解決心理或社會功能的問題。在團體中成員會有相同的興趣或目標，透過團體中成員彼此互動學習及處理個人社會功能所遇到的問題。

Middleman & Goldberg：認為團體工作的基本要素有四個(曾華源，1995)：

1. 幫助成員形成一個互助體系；
2. 領導者與成員要能夠瞭解並運用團體的過程，幫助成員成長；
3. 團體工作者要增強個別成員的能力，使其達到自助，進而使團體達到自助的狀態；
4. 團體要協助成員在團體結束點上，再經驗團體的過程，以加深印象，做為處理其他團體經驗的一種手段。

所以，團體是有組織的、有共同目標的，成員能夠互動、相互影響，對團體具有認同感和歸屬感。如果未能具備凝聚力與共同目標，則只能稱之為集合體，

而不能稱為團體。團體工作時帶領團體的引導員也是運用這樣的條件，來促進成員之間的互動與個別成員的改變。團體工作的功能也是體驗教育活動中使用團體工作的原因。林萬億(1991)與曾華源(1995)認為團體工作具有正向的功能。曾華源(1995)認為團體工作的功能包含：

- 1.預防性、治療性以及發展性。預防性的功能是指透過教育的過程對正常人、社會技巧不純熟的人提供知識與能力，以協助其社會化；
- 2.治療性功能是透過團體互動的方式來改造思想，協助其再社會化；發展性的功能則是幫助個人能夠發揮潛能與優點、肯定自己。

而林萬億(1997)則認為團體工作的功能包括：

- 1.增強個人的社會生活功能；
- 2.協助個人扮演新的社會角色，參與新的社會活動；
- 3.提供物理與情緒的資源，供應個人過去未曾經歷的生活體驗；
- 4.以及增進體系間的相互溝通與交流。

冒險教育的活動中依據團體工作的功能，並更進一步考量到團體工作的限制，例如：參與者的性質、引導員帶領團體的能力、場地是否適合以及團體中所產生的能力會讓部份參與者感到不安、焦慮，會抗拒在團體中開放自己。因此，實施團體工作應具備以下的條件(曾華源1995)：

- 1.案主有相同的需求或困擾；
- 2.成員願意分享自己的想法和學習經驗；
- 3.成員要與他人互相支持、瞭解與互動；
- 4.該困境有需要採取一致性行動來爭取權益。

從使用團體工作的理由及團體工作的功能來看，透過小團體的力量，成員可以相互學習、互相激勵，並且練習新的態度與處理問題的方式。換言之，便是提供成員一個替代學習、口語說服以及重新建構主要經驗的機會，這些也是產生自我效能的來源。而且團體工作的功能之一是可以修正成員對事實的知覺，以及歸因的方式，也就是說透過其他成員對事件的回饋，而重新修正自己的歸因方式(孫

碧霞，2000)。

二、團體動力與歷程

(一)、團體動力

關於團體動力的概念，首先需要探討團體中「人」的相互關係，再探討這些關係所發生的場域(space)因素。「關係」是人們與其他人在情感上連結的感覺或意識；也就是說，「關係」是經由雙方彼此相互分享情緒上的主要經驗，亦即彼此相互交換情感、情緒及經驗，使個人感受到與他人有關連，和連結在一起；因此，關係包含了社會面及心理面互動兩大部分(林秉賢，2007；Perlman，1979)。社會面觀點而言，「關係」是指因角色連帶(role bond)或角色組(role set)所存在的一種相互關連，這也是社會互動中重要的一個環節，所以「關係」存在著一種行為規範和期望的性質，這樣的性質亦關係到社會化的過程。

依據以上對於關係的概念界定，在團體中成員間的互動關係，除了要注意成員的經驗與情緒互動，而成員所扮演的角色，亦是團體中互動關係所需關注的。Heap(1977)以及Wilson(1973)即分別針對團體中成員所扮演的角色作區分(林萬億，1998)：

- 1.任務角色：角色的功能在於激發與協調完成共同任務的抉擇與界定。諸如：資訊探求者、意見提供者、引導者、行動專家等。
- 2.團體建構與維繫的角色：角色在於建構以團體為主的態度與導向，並維持團體的存在。諸如：鼓舞者、追隨者、團體目標設定者。
- 3.個別角色：角色是為了滿足自己的個別需求，而給自己一個角色分派。諸如：攻擊者、阻撓者、自我中心者、過客。

(二)、團體歷程

隨著時光的推移而改變，團體的歷程會有不同，有兩種路線的為主要探討的焦點(林萬億，1998)：

1. 反覆階段論(recurring-phase theories)：具體說明那些主導團體互動且一再重複的發生的議題。團體在任務取向以及情感取向兩大議題中擺盪。延伸的討論如Bion(1961)所述包括：對領導者的依賴、成員間的結盟、對團體所面對的威脅產生打或逃(Fight-Fight)的反應。團體歷程即在此兩議題的變動中而產生。
2. 循序階段論(sequential stage theories)：循序階段論具體說明團體發展的階段順序。在社會工作團體的運用，此一論點常常是團體方案設計時所考量的基礎團體歷程規劃。

在循序階段團體歷程的論點中，Tuckman指出團體發展歷程的五個階段：形成期、風暴期、規範期、執行期、解散期。團體在各個不同階段中，各有其關注的議題(林萬億，1998)：

- 1.形成期：在團體的形成期，成員會有一股不確定感瀰漫於團體之間；團體嘗試確定其在團體中的位置，並樹立團體的規則與流程。
- 2.風暴期：在風暴期中，團體成員力敵團體的影響力，抗拒達成任務的要求，因而有產生衝突的可能。成員往往需面對彼此之間的差異，衝突處理成為焦點所在。
- 3.規範期：在規範期中，團體針對角色結構以及合宜行為的團體規範達成共識，凝聚力和投入程度與日遽增。
- 4.績效期：成員開始知道如何共事以達成團體目標，在共同工作模式的發展上也更具有彈性。
- 5.解散期：成員開始準備分離，團體之間形成的情感連結越穩固，在解散期所帶來的煩悶情緒就可能越強烈，如何協助成員處理分離的情緒，以及整理團體的經驗，是團體後期工作者所關注的。

在循序階段團體歷程的論點中，以Tuckman的理論最具有代表性，並為團體實務工作經常使用。在活動進行中，團隊發展中形成期、風暴期、規範期、績效期或不斷地循環，因此團體不會只停留在同一個階段，也具有可逆性例如：從績效期回到風暴期。

團體由開始的觀望、信任感的尋求、繼之的衝突、再找尋妥協之道，然後進入工作生產階段或任務完成階段，接著便結束。其中，Tuckman認為要經過風暴期和規範期才能進入工作的執行期，之後的學者則認為要經過轉換階段，而後邁向工作階段或行動階段，其中兩者所謂的「風暴期」和「轉換階段」均需經過衝突的產生和解決；這就如同人類要經過青少年的風暴期，才能順利進入成年期一般(羅元俊，2004)。Tuckman 認為雖然團體持續的長短會造成階段發展的差異，但進行次數較少的團體並不至於與進行次數較多的團體有太大的不同；像Bales和Strodtbeck (1951)所帶領幾小時的實驗團體，這種團體發展的過程，和持續一年的治療團體一樣有相似的過程。時間較短的實驗團體會要求問題解決的階段盡快到達，然而長時間的治療團體就沒有這種壓力(吳武典，1984)。

三、小結

冒險教育的活動中團體工作的運用是很重要的，利用團體工作的功能及特質協助青少年繼續社會化或在社會化。在團體中引導員需要清楚的知道，團體現在是處於Tuckman所謂的團體歷程中的哪一種階段，並針對此階段所需要的引導方式，將團隊帶到下一個階段，例如：團體正處於風暴期，引導員需要處理團體中的衝突，並把對待到規範期。除此之外，引導員透過觀察參與者在團體的表現，來瞭解每位參與者所需要的協助為何。

第三章 研究方法

國內相關的研究從國家圖書館「台灣博碩士論文系統」中整理出，1995年到2010年5月關於冒險教育相關的碩博士論文總共有74份，其中有38份研究的方法為量化；31份研究的方法為質化；另外，5份同時使用量化及質化研究。這74份研究中休閒管理、體育相關系所撰寫的碩博士論文有31份；教育相關系所撰寫的碩博士論文有28份；心理諮商、輔導相關系所撰寫的的碩博士論文有5份；社會工作相關系所撰寫的碩博士論文有3份；其他(觀光、犯罪防治、企業管理等)系所撰寫的碩博士論文有7份。至於，研究的目標可大致區分為：冒險教育活動參與者、冒險教育帶領者以及冒險教育課程、方案場地，這三類(表3-1、3-2、3-3)。

一、國內冒險教育參與者之相關研究

在74份博碩士論文中，有58份的研究對象，為冒險教育活動參與者，其中參與者包括企業團體、青少年、兒童、學校學生、老人、親子團體等等。由於本研究研究對象是針對運用冒險教育活動於青少年的機構或單位，因此選取出6份跟青少年有關的論文，這6份論文中包涵國中在校生、資優生、高風險青少年、犯刑青少年、單親兒童以及輔育院的青少年：

表 3-1 研究對象為冒險教育活動參與者

作者	時間	研究方法	研究對象	研究題目
陳宗麟	2004	量化	在學的國中生	體育課學習歷程價值取向對國中生創造力影響之研究－以探索教育為例
施紅朱	2006	量化	犯刑青少年	探索教育課程對犯刑青少年生命意義感的影響之探討
彭筱娟	2006	質化	單親兒童	單親兒童參與探索教育輔導團體歷程之研究
黃俊凱	2006	質化	高風險青少年	台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究
陳姿璇	2007	質化	安置機構青少年	運用冒險式學習建構青少年復原力之研究

李協信	2008	量化	在學的國中生 (資優生)	探索教育活動對提升國小資優學生領導才能之研究
-----	------	----	-----------------	------------------------

二、國內冒險教育帶領者之相關研究

在74份博碩士論文中有9份的研究對象為，冒險教育活動的帶領者或參與者（社工員、引導員或指導員），以下是相關研究的表格(表3-2)：

表 3-2 研究對象為冒險教育活動帶領者

作者	時間	研究方法	研究對象	研究題目
楊慶欣	2004	量化	引導員	探索教育活動引導者技能與特質之研究
徐仲欣	2005	量化	引導員	探索教育活動帶領者休閒效益與自我實現之關聯性研究
呂亞蘋	2005	質化	引導員	拓荒之旅：探索教育引導人員生涯重心之敘說研究
陳映芝	2006	質化	引導員	戶外冒險教育課程領導風格模式之研究
林俞廷	2007	量化	引導員	探索教育引導人員休閒態度與休閒參與關係之研究
侯季廷	2008	量化	引導員	探索教育引導人員人格特質與工作績效影響之研究
簡淑怡	2008	質化	引導員	冒險教育活動引導員的自我覺察研究
葉湘佩	2008	質化	社工員	社會工作人員對參與戶外冒險方案青少年之服務歷程探討
李慧君	2009	質化/量化	社工員	冒險學習應用在危機邊緣少年社會工作方案之評估研究

三、國內冒險教育課程、方案場地之相關研究

在74份博碩士論文中，有7份研究，是關於冒險教育活動的課程或是冒險教育活動場地，以下是相關研究的表格(表3-2)：

表 3-3 國內冒險教育課程、方案場地之相關研究

作者	時間	研究方法	研究對象	研究題目
蔡居澤	1995	質化	文獻分析	國民中學戶外教育課程實施影響因素之研究
吳崇旗	2005	量化	國中青少年	建構戶外冒險教育效益機轉之模式——以繩索挑戰課程為例
康淑惠	2006	質化	國中青少年	探索教育在國中綜合活動學習領域運用之行動研究
張智勝	2006	質化	國中/國小教師、學生	戶外冒險教育課程效益之影響因素探究
邱萍芳	2007	質化	TA東方探索體驗學院	高空繩索課程之風險管理研究——以「TA東方探索體驗學院」為例
廖炳煌	2007	質化	專家	探索教育課程目標與內容之研究
詹雲雅	2007	質化	引導員	美國國家戶外領導學校訓練系統之研究

由以上相關研究的整理可以發現，社會工作相關學系對冒險教育的研究極少，到2010年5月為止，只有東海大學社會工作學系林秉賢(體驗式學習團體對非行少年自我調節影響之研究)、東吳大學社會工作學系葉湘佩(社會工作人員對參與戶外冒險方案青少年之服務歷程探討)以及暨南國際大學社會政策與社會工作學系李慧君(冒險學習應用在危機邊緣少年社會工作方案之評估研究)。由此可知，社會工作與冒險教育連結的研究極少，再加上，研究者期待可以透過訪研究廣泛的瞭解目前台灣社會工作場域運用冒險教育的現況，因此本研究透過質性研究深入的探討冒險教育與社會工作兩大專業結合的研究。

本研究選定研究方法為「質化研究」之後，由於研究者有帶領冒險教育活動的經驗，因此期待可以同由社會工作者以及引導員的角色為出發點，來討論冒險教育在社會工作場域運用之情形。因此，研究者決定運用現象學(phenomenology)的精神，至於在研究方法的技巧上會使用深度訪談(in-depth interview)及參與觀察(participant observation)來蒐集資料。

第一節 研究對象

在研究對象的抽樣方面，研究者使用的是立意抽樣(purposive sampling)的方式進行抽樣。選擇立意抽樣是由於立意抽樣的抽樣方式，是研究者的判斷以及研究目的而決定，而此抽樣方法常用於探索性研究或田野研究(郭靜晃，2007)。在研究的方法論上，研究者所使用的為現象學研究法，因此對於抽樣的對象上將根據本研究的研究目的來做篩選。簡單來說立意抽樣適用於下列三種情況(朱柔若譯，2002)：

- 1.研究者使用立意抽樣來選擇特別能提供訊息的獨特個案。
- 2.研究者可能使用立意抽樣來選取很難以接近、屬性特殊的母群中的成員。
- 3.研究者想要確認特殊個案類型，以便進行深入探究。

一、研究對象的選擇

在研究對象的選擇上，會根據研究的目的，選擇研究對象。因此，受訪者必需符合以下條件：

- 1.服務青少年機構一年以上，具有實際帶領冒險教育經驗的引導員。
- 2.服務青少年機構一年以上，具有實際帶領冒險教育經驗的社工員。
- 3.服務青少年機構一年以上，具有實際帶領冒險教育經驗，並同時具有引導員及社工員的身份。
- 4.服務一年以上，並參與過冒險教育活動的社工員。

二、樣本數

在研究所需要的樣本數量方面，會根據「理論性飽和(theoretical saturation)」的原則來決定樣本的數量，也就是訪談的人數。根據「理論性飽和」的原則，本研究會持續抽樣，直到滿足以下三項條件(徐宗國譯，1997)：

1. 關於某一個範疇，直到再也沒有新的或有關的資料出現；
2. 資料裡的範疇已發展得十分豐厚，在典範上的各部分都能緊密的連結，有過程和變異性；
3. 範疇與範疇間的關係都能妥當的建立，並且驗證屬實。

資料蒐集與分析會同時進行，直到發現資料已達到「理論性飽和」後，便會停止抽樣。

本研究運用立意抽樣選取受訪者之外，還透過雪球抽樣的方式選取受訪者。研究者依照抽樣的順序先找尋目標母群體中的少數成員，同時再向這些成員徵詢資訊，找出受訪者認識之標的母群體（郭靜晃，2007）。所以利用有在帶領冒險教育的青少年機構社工員開始，透過關係網絡找尋其它符合訪談條件的受訪者。有鑑於此，本研究總共訪談 13 位（表 3-4），並且在選取受訪者的時候，為了避免之針對單一地區（例如：北部），因此，在抽樣時儘量選擇不同地區的受訪者。

因此，本研究總共訪談 13 位，其中為引導員的有 2 位；社工員的有 6 位；同時具有社工員及引導員身份的有 5 位。然而，台北縣市的有 8 位；宜蘭 2 位；基隆 1 位；台中 1 位以及高雄 1 位。受訪者中有 10 位在青少年機構中服務；2 位是駐區學校社工；1 位是營利單位的引導員。

三、編號

在受訪者編號上，受訪者為引導員身份會用 F 的代號（F: Facilitator）；受訪者具有社工員身份會用 S 的代號（S: Social Worker）；如果受訪者同時擁有引導員及社工員的身份，就會用 SF 的代號（SF: Social Worker- Facilitator）。並且在不同的身份類別，用時間做編號，譬如說：第一個訪談的引導員會編 F01。

四、不同的樣本

在受訪者的選取中，有一位受訪者的身份不符合立意抽樣的條件，也就是編號 F01 的受訪者。此位受訪者長期跟需要帶領冒險教育活動的青少年機構合作，協助青少年機構帶領及設計冒險教育方案活動，並且曾經在青少年非營利組織中服務過，因此，期待藉由不同身份，來看冒險教育在台灣社會工作場域的情況。



表 3-4 受訪者資料

編碼	訪談日期	訪談時間	服務地區	服務單位	服務時間	服務類別	受訪者確認資料時間
SF01	2010.3.11	76 分 33 秒	台北縣	外展機構	15 年	機構執行長及引導員	2010.5.19
SF02	2010.3.11	68 分 57 秒	台北縣	短期安置機構	5 年	機構主任及引導員	2010.5.19
SF03	2010.3.16	87 分 36 秒	宜蘭縣市	中途式學園	6 年	社工員及引導員	2010.5.20
SF04	2010.3.23	128 分 42 秒	台中縣市	長期安置機構	5 年	社工員及引導員	2010.5.19
SF05	2010.4.1	78 分 44 秒	高雄縣市	協會	9 年	社工員及引導員	2010.5.19
S01	2010.3.29	85 分 22 秒	宜蘭縣市	中途式學園	3 年	社工員	2010.5.19
S02	2010.3.31	61 分 04 秒	台北市	學校社工	7 年	社工員	2010.5.19
S03	2010.4.7	52 分 02 秒	基隆市	社區型	1 年	社工員	2010.5.19
S04	2010.4.14	62 分 54 秒	台北縣	社區型	5 年	社工員	2010.5.20
S05	2010.4.27	38 分 33 秒	台北市	協會	6 年	社工員	2010.5.19
S06	2010.4.29	64 分 09 秒	台北市	學校社工	13 年	社工員	2010.5.19
F01	2010.3.9	92 分 33 秒	台北縣市	工作室	4 年	引導員	2010.5.19
F02	2010.3.24	53 分 27 秒	台北市	中途式學園	10 年	引導員	2010.5.19

第二節 研究流程

本研究主要的方法論為現象學 (phenomenology)，而蒐集資料的部份，會使用深入訪談(in-depth interview)及參與觀察(participant observation)等研究方法，最後會利用訪談蒐集的資料來做處理及分析。

研究者於研究開始前，已經進入冒險教育場域，並在實務中觀察場域的運作情形及發現問題。研究者會根據在冒險教育實務的經驗，並且配合先前統整相關理論及資料時發現的問題編寫開放性的訪談大綱。接著，再使用深入訪談法對台灣有在進行冒險教育輔導青少年非營利組織的相關人員進行訪談。

據此，如果在過程中發現新的問題，就即時補充問題於訪談內或修正方向，直到資料達到「理論性飽和」之後，便會停止蒐集資料，進入到最後分析的部份（圖 3-1）。



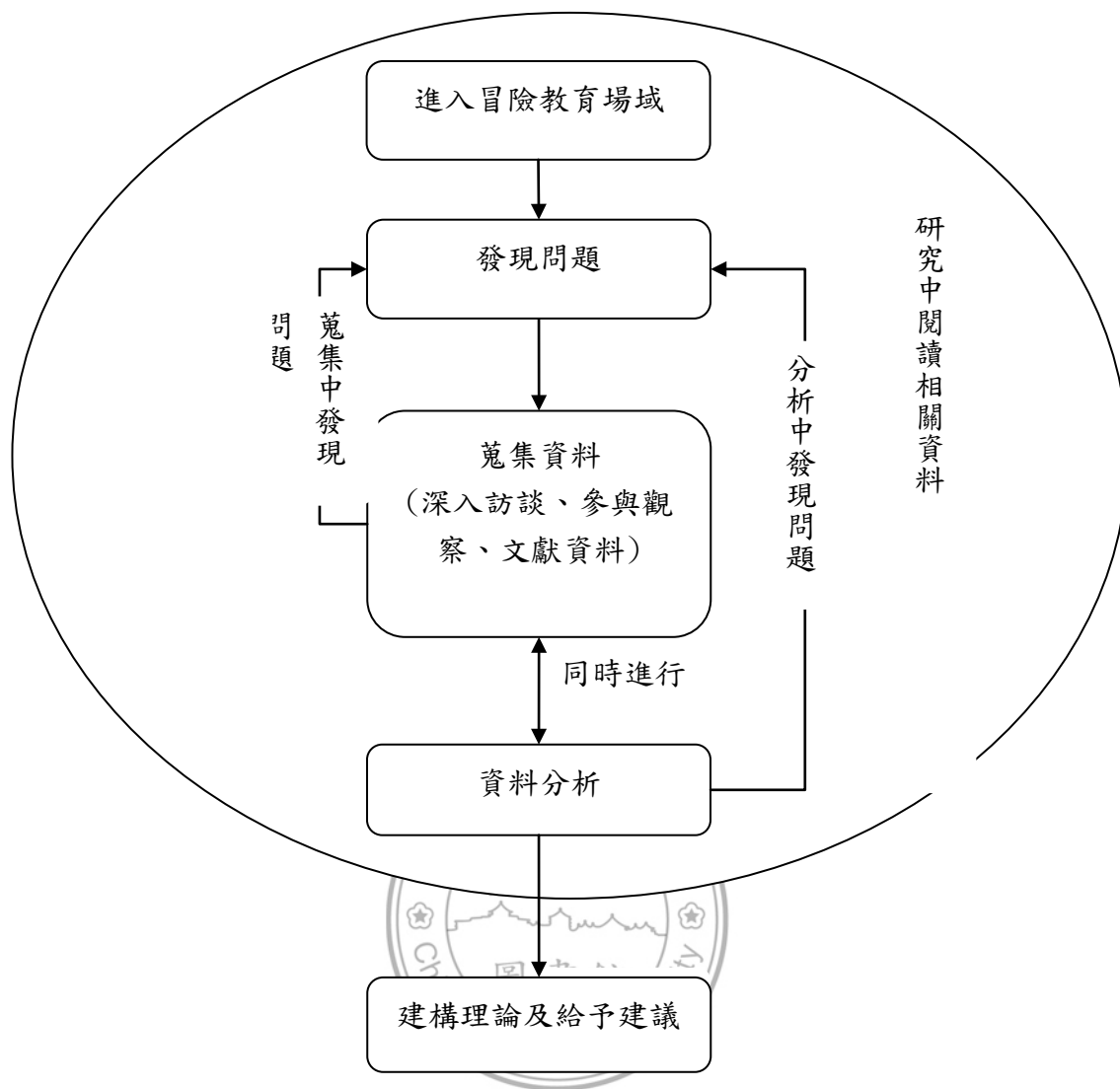


圖 3-1、研究流程

第三節 研究者角色

研究者在 2008 年開始接觸冒險教育，一次接觸是在實習期間，在那段時間便開始帶領冒險教育的活動。實習結束之後，研究者便開始接受都市人基金會初階引導員的訓練，並且長期在都市人基金會擔任義工。在 2009 年開始進行研究期間，並沒有間斷還是持續帶領冒險教育的活動。因此，在這份研究中將會以完全參與者的角色進入場域，也會在研究的過程中會清楚地讓受訪者瞭解研究者的身份。

第四節 研究方法

本研究的研究方法是以現象學為主，現象學是一門探索現象的哲學，如同胡塞爾主張知識是由檢視日常的生活經驗而得，知識的來源來自事物的本身。現象學方法著重於研究者拋棄掉先前概念與預設立場，透過不斷的提問、訪談、對話與反省，澄清生活世界的本質結構（essential structure）並且透過意識活動來理解世界如何被經驗、及現象與意識之間的必然關係（張汝倫，1997）。簡言之，現象學方法在探索現象本質，欲洞悉萬事萬物的本來面貌；除了瞭解人類如何經驗這個世界外，也企圖捕捉經驗背後呈顯的意義結構，達到還原至事象本質的境界。

本研究在研究的過程中，會遵守現象學方法所重視的四項原則（Creswell,1998）：

1. 研究者需要瞭解現象學的理论觀點：「存而不論」為進行研究時的重心，研究者將自己先前對現象學覺察到的觀念放入括弧，傾聽受訪者的聲音去了解。
2. 提問與訪談：研究者必須從長期的訪談中蒐集資料，擬出研究問題讓研究對象描述日常生活經驗，並且探索出對個人而言，經驗背後的意義為何。
3. 資料分析的步驟：將原始的訪談稿轉變成幾個意義的叢集（clusters of meaning），這種轉變與經驗的一般性描述連結在一起，即對於經驗到的感受予以組織性的描述（textural description）。

4. 研究的結果：讀者在閱讀完一篇現象學報告後，能夠對於經驗的本質更為瞭解，且覺察到經驗背後存在一個單一、統整的意義；這代表著所有經驗都有一個潛在的結構。整體而言，現象學方法論是鼓勵研究者開放自己的心胸，在平等、互為主體的研究的研究關係中，給與受訪者談話內容立即的回饋，捕捉個別獨特的經驗以彰顯事實背後的內隱意義並加以具體的描述。

第五節 資料蒐集

本研究將利用參與觀察(participant observation)及深入訪談法來蒐集資料，以下將簡單介紹參與觀察法及深入訪談的意義及使用此研究方法的原因。

一、參與觀察的意義：

Blumer(1969)主張，參與觀察(participant observation)對於社會科學者是非常重要的，因為參與觀察不但是一種生活，而且是我們生活的過程。人類社會為中行動者(人)積極參與過程，而人的行為是互動過程的結果。人類社會的問題有許多面向，假如研究的主旨是希望了解環境中活動和互動的情形，以及如何對某種行為和信仰賦予意義，參與觀察法是很好的研究方法(嚴祥鸞，2008)。

在開始進行研究前，研究者必須清楚的瞭解到研究者的角色為何，以下為根據 Raymond Gold(1969，30-39)針對參與的程度和觀察者角色所進行的四種分類：(嚴祥鸞，2008)：

1. 完全參與者(complete participant)：實際參與觀察時，被觀察者不知道研究者的真實身份。
2. 參與者如同觀察者(participant-as-observer)：仍然完全參與，只是需要向研究對象表明研究者的身份。
3. 觀察者如同參與者(observer-as- participant)：不但表明研究者的身份，還可以和參與者在社會過程中互動,並不需要藉口就可以完全的參與，例如：記者。
4. 完全觀察者(complete observer)：只是觀察，研究者不參與其中。

研究者會以參與如同觀察者(participant-as-observer)的角色開始研究，不只是作為一個觀察者，還會實際參與其中。不過，在研究中會清楚表明研究者的身份，並且讓被研究者確實瞭解研究的目的及內容。

二、深入訪談的意義：

根據文崇一(2000)的定義，深度訪談(in-depth interview)指的是希望透過訪談得到一些重要因素，而這些重要因素並不是單純用面對面的普通訪談就能得到結果。深度訪談有別於單純訪談，深度訪談目的在於透過分析訪談的真正內幕、真實意涵、衝擊影響、未來發展以及解決之道。一般而言，深度訪談能比一般訪談要花費更多的時間，但是其所得到的結果更具能深入描述事物的本質，以做為進一步分析的依據(萬文隆，2004)。高淑清(2008)也提到深度訪談的對話過程是不斷建構意義的過程。多採用半結構式或非結構式的訪談方法，讓受訪者有很大的彈性空間說出自己對生活經驗的主觀感受。而訪談者需將自己的經驗與預設的知識框架先置於一旁，引發出受訪者用自己聲音與語法，並將個人認為重要的生活經驗抒發出來，並創造接納、安全、同理與信任的訪談。讓受訪者在分享經驗時，具有高度的動機與興趣，同時也關注每位受訪者個人獨特的見解，以探索形成某一經驗背後可能的情境脈絡。綜合上述深入訪談法的意義，可以知道深入訪談法具有以下特性：

1. 深入訪談和一般的訪談不同，深入訪談的談話是不斷建構意義的過程；
2. 深入訪談得到的結果能夠更具體及深入描述事物的本質；
3. 受訪者有很大的彈性空間可以說出自己的經驗及看法；
4. 訪談過程中訪談者不能放入自己的經驗和預設框架。

根據深入訪談法的特性，研究者選擇深入訪談法作為資料蒐集的方法之一，並藉由冒險教育、團體社會工作等理論及實務中遇到的問題來編寫深入訪談的半結構式提問大綱（見附件 1、2）。最後將運用深入訪談深入瞭解及搜集被研究者的想法，並將每一次的訪談內容錄音，並且將錄音謄寫成逐字稿，並利用逐字稿進行資料的整理及分析。

第六節 資料分析

本研究根據 Taylor 及 Bogdan (1984:130-136) 的七個步驟來分析及檢視質性資料(圖 3-2)，以下為分析的步驟(郭靜晃，2007；黃瑞琴，1991；陳向明，2002；劉邦富，2006；Tutty, Rothery & Grinnell, 1996)：

一、重複閱讀實證資料

在訪談過程中，會將訪問的內容全程錄音，並且將 13 位受訪者的訪談的錄音檔保存做紀錄。在訪談結束之後，會忠於錄音的內容謄寫成逐字稿(共 13 份逐字稿)。完成 13 份逐字稿之後，研究者會反覆的閱讀訪談資料，從反覆閱讀的過程中，開始從尋找與研究問題有關的範疇。

二、紀錄主題、隨筆摘要、說明

在反覆閱讀訪談資料的過程中，會隨時將資料中浮現出的重要概念、主題以及其意義的說明記錄下來。並且開始分析資料的架構、紀錄相關的想法，以及開始將相關的概念編碼。

三、尋求主題故事的顯現

將訪談內容中概念、想法歸納成暫時性主題(tentative theme)，建立暫時性的模式，再分別透過暫時性的主題中建立更深層的意義。

四、建構類別

將暫時性主題的相關主題根據不同的範疇，系統化的給予分門別類(表 3-5)，以便下一步驟將歸納好的範疇，加以發展及詮釋。

表 3-5 相關範疇及概念之內容分析

範疇	概念	小概念
冒險教育的現況	冒險教育是什麼？	1. 冒險教育的層次 2. 冒險教育的價值 3. 運用的模式 4. 團隊的帶領 5. 團隊的評估 6. 團體社會工作於冒險教育中之運用
	政府的支持度	1. 政府對青少年冒險教育補助有限 2. 政府對青少年冒險教育未予重視 3. 政府對青少年冒險教育的認識不足
	實務界運用之情況	1. 冒險教育的效果 2. 不同場域運用的情形 3. 方案類型 4. 經費來源 5. 專業的聯結
	冒險教育的專業內涵	1. 與台灣文化的不同 2. 與台灣不同的發展
	國內的狀況	1. 專業認定 2. 專業人員的培養 3. 專業的迷思 4. 專業人員的責任 5. 認證機制的困境
跨領域的合作	機構的部份	1. 辦冒險教育的目的 2. 機構之間橫向的聯結 3. 人力分配 4. 活動經費
	人員的部份	1. 合作的優勢 2. 合作的困境 3. 社工員參與活動的難處 4. 社工員跟引導員的角色衝突

		活動的部份	1. 活動成效的評估 2. 冒險體驗式活動
冒險教育的成效	孩子的需要		1. 對青少年的吸引 2. 協助的方法 3. 個別化的需求
	改變的契機		1. 大自然 2. 活動 3. 任務的賦予 4. 共同經驗 5. 帶領者 6. 關係 7. 充權 8. 角色學習 9. 陪伴 10. 同儕 11. 案主自決
		追蹤輔導 (follow up)	1. 追蹤的需要 2. 追蹤的現況 3. 追蹤的困難 4. 國外的經驗

五、發展概念性與理論性命題

開始概念化訪談資料的類別之後，針對比較不同受訪者的敘述，進而組織概念，並且進一步歸納理論性命題。

六、閱讀文獻

於訪談資料分析與歸納之後，研究者會再重新閱讀及整合相關的文獻，藉此做進一步訪談資料的詮釋及討論，並與既有理論的相關性和意義。

七、撰寫研究論文（故事情節）

系統性的整合重要研究主題與研究發現，著手整理研究發現並與既有理論進行討論，並且詮釋研究結果（故事情節），用以回應研究問題。



資料蒐集

分析資料

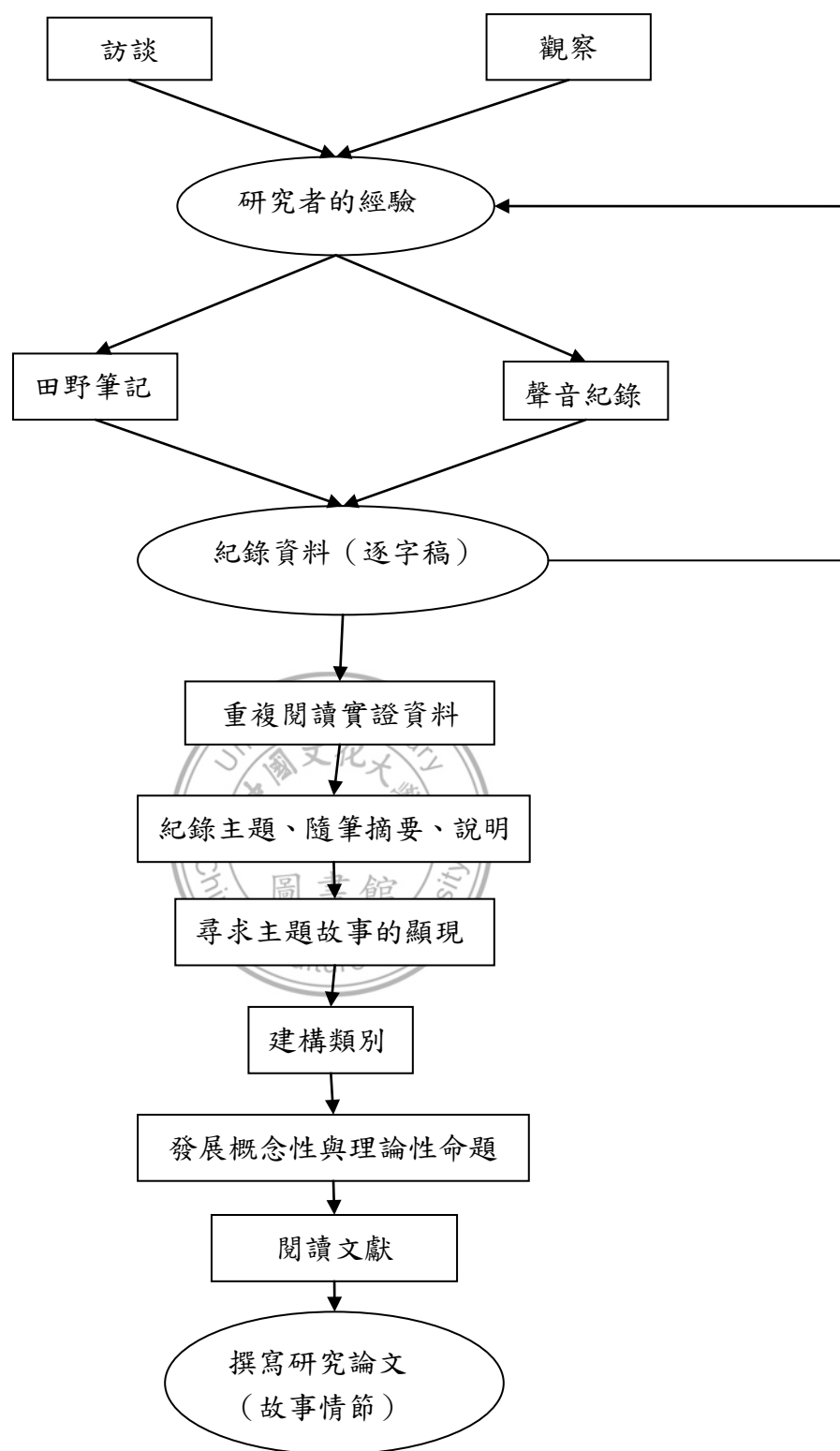


圖 3-2 分析步驟 (改寫自朱柔若, 2002)

第七節 研究的信度與效度

傳統實證主義量化研究中，信度與效度是判定研究的標準，然而質化研究結果的品質和信度、效度有著密切的關係(高淑清，2008)。在量化與質化研究兩種不同研究理論之下，質化研究的信度與效度常成為實證主義之量化研究所質疑的部份，量化研究認為質化研究的信度、效度與客觀性不足(高淑清，2008)。不過，質化研究所關注並非「客觀分類計量」、「找尋普遍法則」或「因果假設的統計推論」，而是「社會事實的建構過程」以及「人們在不同的特有的文化脈絡下的經驗與解釋」，並非量化研究所建構出來的「信度」及「效度」(姚美華、胡幼慧，2008)。

本研究主要研究方法為現象學研究，為了克服對現象學信度及效度的質疑，本研究使用 Lincoln 和 Guba(1999)提出的可信性(trustworthiness)的四個標準來取代量化研究中的信度及效度，包括用可信賴(credibility)來代表內在信度、用可轉換性(transferability)來取代外在校度、用可靠性(dependability)來代表研究的內在信度，並用可確認性(conformability)來取代客觀性。並且利用高淑清(2008)對 Lincoln 和 Guba 在質化研究信度與效度，所歸納出來的檢核表(表 3-6)來檢視本研究的信度與效度。

表 3-6 質性研究結果可信的指標與策略

量化研究指標	質性研究結果可信指標	質性研究方法策略
內在效度 (研究的真實性)	可信賴性 (credibility)	長期參與 持續觀察 三角檢證 同儕辯證 反例探索 合適的參照資料 受訪者查證(過程與結果)
外在效度 (應用性)	可轉換性(transferability)	厚實描述 詳實過程透明化
信度	可靠性	三角檢證

(一致性)	(dependability)
客觀性	可確認性(conformability) 外在審查
(中立性)	三角檢證
所有以上的方法	反省雜記

其中，本研究會特別強調「三角檢定(triangulation)」來檢視這份研究的信、效度。三角檢定(triangulation)又稱為多元檢證法，是用來提昇質性研究結果的可信性策略之一(高淑清，2008)。Bogdan & Biklen(1998)提出，三角檢定最先被社會科學運用的目的是為了建構事實，研究者需要多方面的資料來源。這表示對事實的驗證同時需要依靠許多資料來源，使研究者對研究現象及事實了解的更周全(高淑清，2008)。

針對三角檢定，本研究分別針對資料蒐集來源、訪談對象、研究方法與資料分析方法做多重檢定：

1.資料蒐集來源

在資料蒐集部份，蒐集不同的資料來源，例如：報紙、專業期刊、論文、官方文件、網路訊息、專業書籍等，並加上研究者本身長期觀察，所記錄的田野筆記等。

2.訪談對象

在訪談對象上，研究者會盡量訪談不同的人，例如：資深/淺的社工員、不同職權的受訪者以及不同地區的青少年機構。

3.多重研究方法

除了參與觀察、深入訪談之外，研究者也會蒐集相關的文獻做比較與整理。

4.分析方法

使用一致邏輯思考來分析所蒐集到的資料，並且在分析時詢問同儕及專家之意見。

在研究的過程中，研究者會時時反思及檢討，以確保研究過程的「嚴謹性」，並在研究分析與結果呈現時，使用質性研究結果可信的指標與策略(表 3-4)來檢視這份研究。

第八節 研究倫理

本研究將會謹守 Rubin & Babbie (1993) 對社會科學研究者在面對研究倫理時，五個層面的提醒 (郭靜晃，2007)：

一、志願參加 (voluntary participation and informed consent)

研究者在訪談前，會先徵詢受訪者的同意，並且在訪談前會請受訪者簽訪談同意書 (附錄 3)。當然，也會事先告知受訪者，訪談的過程中會全程錄音，以及研究的目的。

二、對參與者無害 (no harm to the participant)

在訪談的過程中，研究者會提醒受訪者如果訪談內容會涉及機構及個人的部份，可以要求不放入逐字稿中。並且在逐字稿完成之後，會讓受訪者檢視，如果有內容不適合用在研究中，研究者會允以刪除。

三、匿名與保密 (anonymity and confidentiality)

所有受訪者的資料都會保密，受訪者的姓名也會用匿名的方式處理，當然訪談的資料除了運用在研究中，不會外洩。

四、不可欺騙研究對象 (no deceiving subjects)

在研究過程中，不會欺瞞受訪者研究的目的以及訪談資料運用的方式。因此，在聯繫受訪者時會事先讓受訪者，看過本研究的目的，並且在訪談

之前跟受訪者說明，訪談資料用途，並且誠實的引用訪談資料。

五、井然有序的分析與報告（clear analysis and reporting）

在分析資料的時候，會忠於資料，不會變造訪談資料。



第四章 研究分析：冒險教育的現況與專業

誠如第一章所述，在台灣運用冒險教育輔導青少年已有一段時間，不論是在服務青少年的非營利組織中或校園中，都累積許多的實務經驗。因此，本章將先從廣泛的角度來探討目前國內對冒險教育的運用情形為何？以及冒險教育是否具有其專業性？以下將透過十三位受訪者的訪談資料中，分析及歸納目前冒險教育在台灣運用的現況。除此之外，也會透過受訪者的觀點，瞭解冒險教育的專業性。

本章節將冒險教育的現況分為兩個這主要的範疇：1.冒險教育的現況、2.冒險教育的專業性，並於這兩個主要範疇之下再延伸其概念，以下從訪談的內容中歸納出以下的範疇及概念簡單歸納於圖 4-1 以及圖 4-2：



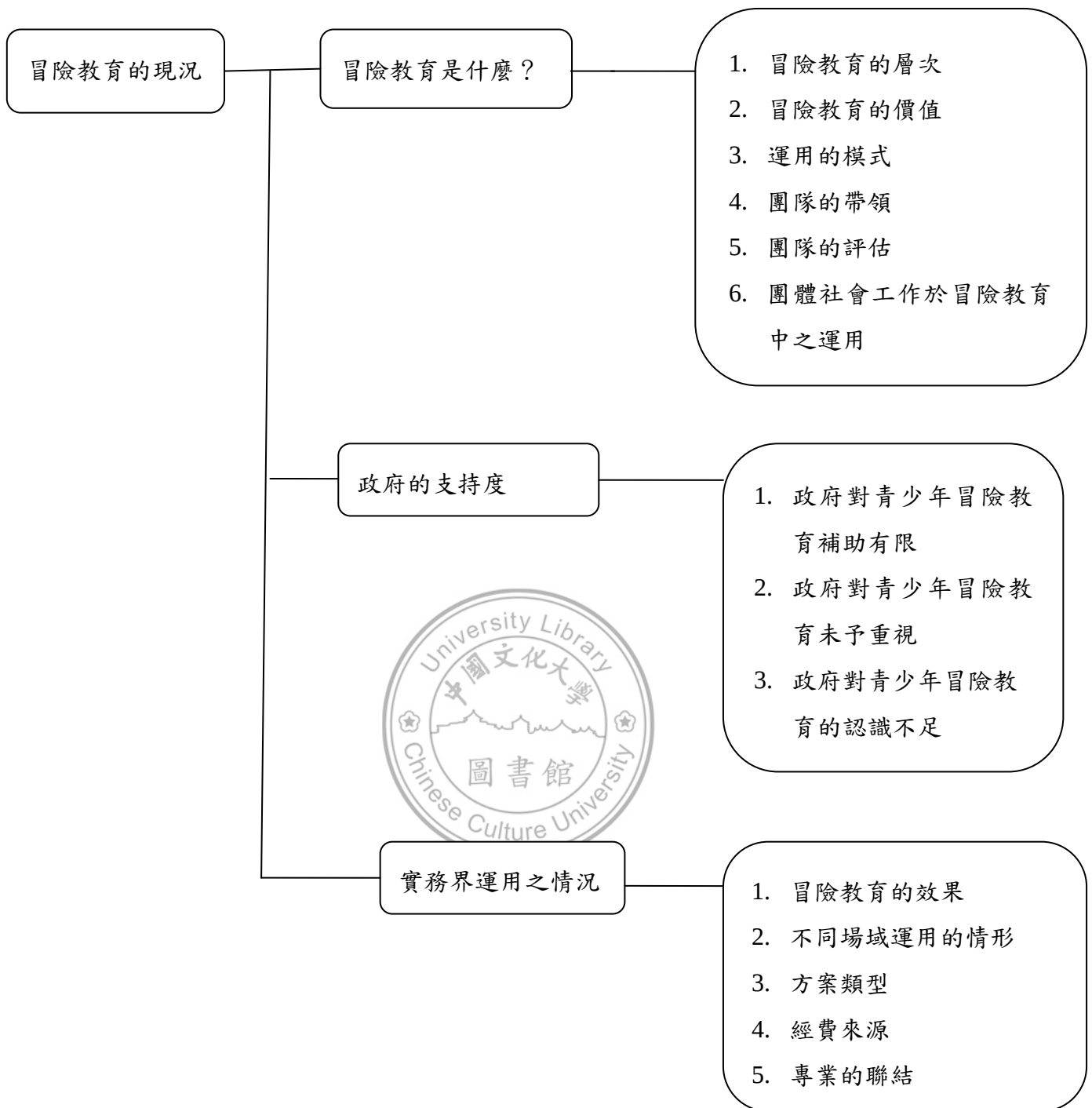


圖 4-1 冒險教育現況之內容分析

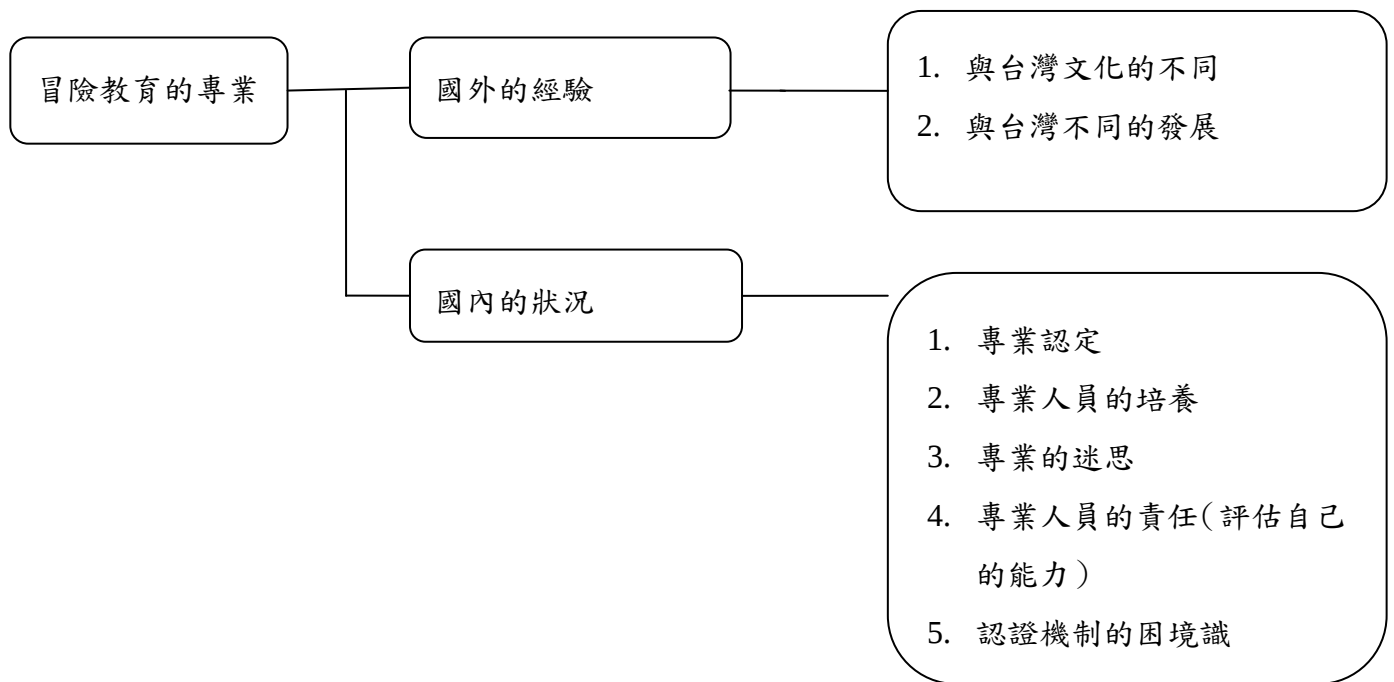


圖 4-2 冒險教育專業之內容分析

第一節 冒險教育的現況

本節將透過 1.冒險教育是什麼？、2.政府的支持度、3.實務運用之情形等概念，及其所延伸出來的小概念來呈現出冒險教育的現況。

一、冒險教育是什麼？

這段將「冒險教育是什麼？」分為六個小概念：1.冒險教育的層次、2.冒險教育的價值、3.運用的模式、4.團隊的帶領、5.團隊的評估、6.團體社會工作於冒險教育中之運用，並逐項分析之。

(一) 冒險教育的層次

冒險教育運用戶外（登山、獨木舟、高低空繩索場等）或有冒險感受的活動（平面遊戲），在活動中，其功能不單單只有教育青少年的功能。其實冒險教育的運用可以分為以下四個不同的層次，1.休閒的功能、2.教育的功能、3.充權和

輔導、4.治療的層面。當冒險教育運用在第一及第二個功能時，是希望透過冒險教育讓青少年有「學習」，例如：學習到戶外的技巧、學習到同儕相互合作辦法。然而，到了第三個及第四個功能時，便是希望青少年透過冒險教育，可以有所「改變」，例如：透過戶外活動提昇自信心、透過冒險教育活動改掉吸煙的習慣。在社會工作場域中，比較常會運用的層面為輔導、充權以及教育的部份。

「對冒險教育Adventure Education...當然就是要用比較冒險的體驗方法，當然像攀岩也算是冒險，再過來像是溯溪啊，就都是比較冒險的。只不過我們現在在做的不只是教育而已，它這有四個層次，從休閒的功能到教育的功能，...，然後呢，後面再到Empower，充權、輔導或者是諮商那個階段，他就必須要有些東西要改變。教育比較是加上一些東西，可是到了輔導諮商的這一塊，他可能就有些東西是要減掉的，有些負面的行為要透過這些活動要減掉的，再到另外一個層次叫冒險治療，治療的層次，就是要針對特定的行為要治療。所以像我們現在的做法比較像是冒險輔導。因為我們都是希望他有些東西要去掉，除了建立一些良好的習慣之外，要有些東西要去掉，譬如說說髒話、譬如說不尊重、譬如說不負責...」(SF01)

(二) 冒險教育的價值

冒險教育在不同層次有不同的功能，但是冒險教育所蘊含的價值，絕對不只是進行團體或是帶領戶外活動而已。從受訪者的資料可以發現，冒險教育的價值是在於，帶領者與參與者之間的互動，以及從彼此身上所獲得最真實的感動，這些才是最珍貴的價值。就如同受訪者在帶領時，對冒險教育的感受就如同是「生命影響生命的過程」，是如此真實的在影響彼此的生命

「其實鐵馬很有成就除了那個過程之外，跟孩子的互動覺得就很自然就很像，出去就很像一家人。...我覺得那個過程...很喜歡那個過程。不是說騎腳踏車或是去外面看的過程，那當然是有一部分，可是你跟孩子相處那個過程我也覺得很喜歡。然後

今年就是去喜山嘛！我也覺得很喜歡這個過程，就是過程是很辛苦就是募款，然後一直被釘...這被子沒有被釘這麼多次，可是跟孩子的互動我都覺得都很不錯。那感覺太強烈了。然後去喜山回來真的三個月都不知道自己在幹麼，就是忽然要辦記者會打給老師那夢才醒來，原來自己真的已經在台灣了，我覺得那個經驗影響太大了。」（S01）

「我知道有一些引導員他只要做到很基本的要求就好，我會講規則、我會帶活動，我帶完活動，我就領錢，我的工作就結束，但是如果你想要把它做得更漂亮一點或是做得更有價值一點，你就會不甘於只是做這樣的事情而已，因為你會知道這些經驗，...，是正向的成功的經驗，你就可以引導這些孩子多一點點對自我的肯定。然後多一點點對自己存在是有價值感的這個部份，那這個東西是無形的，你真的無法用其他的東西去衡量，但是對我來講我是在這裡學到"生命影響生命"這個概念的，所以我也覺得我的生命被影響，所以我也會希望我可以去影響別人的生命。但是如果你只是要我做一個引導員，會講規則的引導員以及會帶活動的引導員，我也可以啊！只是我會不甘於這樣做。...對我們來說，賺靈魂、賺生命比賺錢還要更重要，所以我們常常在作一些虧本或是有一點太多...有點像是傻子、有點像是瘋子的事，你知道....這就是我們機構的特色。...都是一群瘋子啊！就是....錢少事多離家遠得事情，誰想要做？...就是這一群人，但是為什麼要做？為什麼要堅持，就是因為你真的看到有一些孩子就是因為這樣改變，而且這些孩子長大之後，他會回來告訴你，他會感謝你。或是她會聽得懂你對他講的話，他會非常在意你對他的影響，那我覺得很夠了，...」（SF02）

（三）運用模式

知道冒險教育的層次及價值之後，回歸到運用冒險教育的模式，到底冒險教育運的情形為何？誠如第二章所討論的，冒險教育是透過活動、遊戲聯結到生活中，並設計不同的體驗進程，讓青少年在實際體驗過程中學習。不過，學習的過程中青少年對於冒險教育中活動跟生活的聯結，是很重要的，這就是杜威所強調的從經驗中學習。因此，冒險教育的活動中，引導員必須設計有冒險性的活動，並且循序漸進的從難度較低的活動到難度較高的活動，讓青少年在安全的環境中有讓青少年想要「突破」的氛圍，藉此讓青少年獲得高峰經驗。之後再透過引導員的引導反思技巧，讓青少年透過活動中有經驗學習，並且聯結到生活中。

「大概花了三個月時間，每個禮拜就會帶孩子玩那個平面遊戲。玩的非常瘋狂，玩到後來每個孩子每個禮拜都要帶一個，就是譬如 20 幾個孩子玩...玩...玩...之後會有分組，然後讓他們練習帶所有人玩，三個月後他發現這套對孩子來講幫助真的很大。...對孩子來講幫助很大、學習很快，因為是透過遊戲學習，然後他連結自己就是...像 20 年前也是體驗式學習，只是以前是師徒是教育。比如說做水塔，你會有師父帶徒弟嘛！那通常師父引進門修行在個人，以前師父都會跟徒弟說我就這樣做你就跟著做，就是靠模仿。然後他就把以前師徒式學習跟現在體驗教育結合在一起，他覺得其實是可以通的，因為道理一樣。然後就是做中學嘛！體驗式學習，...我們輔導歷程其實每個進來的...我們把它叫做是「冒險教育經驗學習圈」，每個孩子進來都會其實都會透過一樣的歷程。第一個階段其實就是我剛講的...平面。我們透過六、日做這些東西，然後再來一樣會做高空冒險，...他們的歷程第二階段...。他們要先瞭解那個感覺是什麼才能去帶別人，跟我們一樣。...然後所以第三階段做的是外展冒險，走出去的。第四個我們會把孩子訓練成，那個...助教...」（SF04）

「另外一個部分是「誰幫助他改變？」就是我們可能說是引導員，我們可能說是他身旁的這些對他來講重要的人，可能是伙伴，這個是人的部分。第二個部分我覺得是「活動」，就是你有沒有辦法設計那個剛好可以讓他從舒適圈到突破區的那個邊緣，你可以創造出他的成功經驗，讓他知道他自己有這樣的突破後面帶來是好的結果、是好的改變。再來改變的因素就是讓他們有一個安全的環境，讓他感覺安全也願意嘗試，讓他有那個想要去改變得氛圍。那第四個部分呢就是「後續的環境」，你透過這個活動的設計，你幫助他有正向成功經驗之後，當他知道他可以，...」（SF02）

大多數的冒險教育活動，都會利用到戶外的環境來進行活動，為了創造讓青少年可以在安全的環境中，「突破」自己，並且在活動中可以獲得高峰經驗，因此參與者跟帶領者的人數比例相對就非常的重要，例如說：1 位指導員帶領 6 位青少年。不然，在戶外進行活動時，如果青少年的人數過多，這時候就醫會造成很大的問題。

「而且你看...就是...其實我覺得那是比較有良心的指導員，他們會去要求比例，就是可能六個學生就要一個指導員。...其實像外面訪問那種登山隊，他們可能一到兩個嚮導就帶 20 幾個...因為他想說如果在山上學員出了什麼狀況，譬如說高山症...你一個領隊要陪他下撤嘛！下撤那你的隊伍要怎麼辦，如果接下來還有人，你有這個POWER帶全部的人，假設現在已經走到四秀，我們已經走到離攻頂可能只有一兩公里，可是你只跟一個指導員，可是你學員有人又嚴重的高原反應的話，你要下撤你有power帶全部人下去嗎？」（S01）

（四）團隊帶領

冒險教育的帶領者除了設計符合「經驗學習圈」的活動之外，團隊的帶領也是很重。冒險教育通常是透過團隊的操作模式，因此在帶領團隊時，帶領者應該以團隊為主，要避免帶領者有太強的本位主義。帶領者應該注意，冒險教育的活動焦點是在青少年身上，而非帶領者的身上。例如：帶領者應該要注意團隊的進程，控制團對的是團體中的每一個人，而非帶領者一個人。

「但是台灣給我的感覺是，我覺得有些人很有心在做，可是有些人也很有心要講什麼，可是我覺得並不是真的很紮根的去做了什麼才去講，大部分只是想要...我就是帶這個，就是本位主義很重，給我這樣的感覺。然後其實自己也不是真的帶了甚麼，那也不是真的帶的很好，可是講出來就讓人家覺得好像很好，那是我的感覺啦！...所以我感覺那個不是很舒服，因為我覺得如果體驗教育是要來幫助人或是怎樣，這個主體應該還是要回到那些人的身上，而不是在我們的身上，...應該是算引導員，他們會覺得我的方法是最好的，我要怎麼帶...怎樣分享，所以有時後會忽略主體性，這是我的感覺。」(S04)

（五）團隊的評估

在帶領對的時候通常都是以團隊建立、團隊的形成為主，透過團體讓青少年可以學習到合作、互助或者是達到充權的目的。冒險教育除了團體的工作之外，反思分享以及活動中經驗跟生活的聯結也是很重要的。因此團體在進行完引導員設計的活動之後，引導員會引導學員進行反思並彼此分享。青少年常會在活動結束之後的分享時間，說出自己的故事，或者是引導員會藉機處理個人的議題，這時候引導員需要評估團體是否安全。不過，冒險教育的活動中通常還是以團體為主，因此青少年的個人議題或行為，如果沒有妨礙到團體的進行，基本上不會放大到團體中來討論，一般來講引導員都會利用私下的時間進行會談。

「...第一個部分就是看那個團體成員彼此之間的安全感夠不夠，然後一定是在安全感夠的狀態之下那個人才會敢講自己比較自我揭露比較私密的部分。可是我會去分辨的是，如果這一群都是青少年，他們有沒有辦法保守這個祕密，然後通常我覺得青少年他們不太能夠為別人保守祕密，然後我就會介入，我就會中斷他講太多的狀況，因為爲了要保護他，不過他如果是在這個活動裡面想要有更深入的分享，那我會把他拉出來一對一，然後就進行會談的部分。」（SF02）

「通常團體裡面這種例子比較多，那這個部份事實上就很多專業上的考量，第一個團體安不安全，他今天講出來的時候，其他同學怎麼看他，他好不容易人生有一次機會願意說出來，可是不夠安全，就是沒有做適當的處理，他以後可能更封閉，會有這樣的孩子。通常在處理這種東西要非常小心，爲什麼營隊時間要夠長？...大概到第10天開始就...大量來處理個人議題，團體的信任度絕對夠的時候，那時候我就很多的心理去...關係都會拿出來做...那才是我工作的時候。...前面都是團隊建立跟信任，而且大家目標都會很確定，而且安全度什麼都會夠，後面都會處理個人議題，那長時間營隊...長時間營隊最重要的東西是在...後面的工作期...開始處理這個部份，然後就開始做...整個諮商，那個是工作期。」（SF05）

「...就是如果對我來講，如果是在團體裡面...我覺得那要看，我故意要讓這個個人議題凸顯出來，還是她剛好在活動過程當中，他自己個人議題出來，...如果是前者故意讓個人議題出來，應該是我故意要設計一個活動，讓這個個人議題出來，我才去做反思引導。我的假設是如果我察覺到這個孩子有個人的議題，需要大家一起幫忙，那我可能設計的一個活動，是要刻意讓這個議題可以凸顯出來，那出來之後，大家有共同經驗之後，我才去做反思引導，這才是一個，那如果她是，不經意的，不是在我刻意設計，但是她出現了她的個人問題，我覺得我會

評估的是，團體的發展的階段，如過才剛開始...然後就開始有個人議題，我覺得團隊成員，也沒有足夠的安全感，或者是現在可以去討論，這個個人議題是什麼，我覺得大家還沒辦法接受，我會評估的是，團體的發展的階段性到哪裡，跟彼此信任的互動。然後如果它只是純粹個人議題的話，純粹個人他的議題，沒有危害到，沒有影響到團隊的運作，我通常不會放在團體討論。因為我覺得，如果那是她個人的問題，她個人的問題，並沒有影響到其他團員的話，我覺得在團體裡面提出討論，我覺得，對這個個案來講，我覺得可能是傷害，所以我的擔心是，她可能是傷害，因為她並沒有危害到大家...我的認知是，它必須是有影響到其他人，除非是其他成員，對這件事情，她的行為有反感，我覺得才有討論的需要，我覺得他如果沒有，我覺得私下可以跟她討論，我覺得部分是，我們可以私下跟她討論...」(SF03)

(六) 團體社會工作於冒險教育中之運用

最後，不論是在訪談過程中，或者是研究者帶領活動的經驗，都會發現冒險教育的團體帶領跟團體社會工作很類似，例如：團隊動力、團隊形成等。只是冒險教育活動，會將戶外的元素放入團體之中。

「我們用「團體工作」的方式來帶這些青少年，但其實我們就是用我們那一套嘛！...只是我們偶爾會加一些戶外的元素啊」
(SF02)

「就是可以創造一個共同的經驗，我覺得那是一般團體工作的方法...我們只會一起畫畫，可是我畫我的，你畫你的，可是我們一起玩遊戲，就有共同的經驗在那個時候一起發生，我覺得可以討論，就能夠連結...。」 (SF03)

二、政府的支持度

以上對「冒險教育是什麼？」做了簡單的描述，在這段落將分析及討論，政府對運用冒險教育來輔導青少年的支持度。至於如何判斷政府的支持度，本研究將從政府對這類型活動的經費發放，以及政府對冒險教育的認識，這兩個方面來探討之。研究者認為，政府如過瞭解冒險教育活動對青少年的成效，便會支持運用冒險教育的活動來協助青少年。因此，藉由政府經費的發放以及政府對冒險教育的認識，這兩個面向來看政府對冒險教育的支持度。

（一）政府對青少年冒險教育補助有限

從受訪者的訪談資料中歸納出，非營利組織大多是向兒童局、青輔會、訓委會、勞委會或當地的地方政府申請經費，其中有以兒童局最多。兒童局每年都有一筆預算，是針對高關懷青少年營隊，因為這筆預算是全國性的，所以全國的非營利組織都可以申請，因此在僧多粥少的情況下各機構的經費就相對低。

除了兒童局之外，青輔會跟勞委會也有發放經費，但是比較針對是青少年就業這一方面，因為近年政府要降低失業率，所以青輔會跟勞委會的經費補助相對就比較高。不過，青輔會的活動大多還是以「輔導就業」為主，因此只是運用冒險教育來作結合。

「我自己覺得政府在這方面其實支持度是不大，但是這幾年有比較好一點，像兒童局的支持其實還不錯。...它也是砍得蠻兇的啦！...但是中央單位，所以全省都發，所以它是所有的投案的單位都會到那地方報到，所以它是對所有投案單位去均分那個款項。但它金額有限啊！所以它只能根據...沒辦做到每一個活動的全額補助，但是它可以做到還蠻大比例的補助。...之前都是申請兒童局跟訓委會。」（F02）

「兒童局其實最近都還蠻推廣的，然後我記得也有在做一些，好像有跟專家做一些合作，就是社工人員的培訓。對於青少年營隊，其實每一年都有補助高關懷少年營隊，只是我不知道錢的多寡。我們xxx也是用高關懷去送的。然後目前就是青輔會有做這個，但它其實是針對就業那一塊，只是用冒險教育的方式去做結合，那冒險教育在它們整個計畫中只佔一小部份，是我們自己把它放大。...其實還很多單位不知道這東西。」(SF04)

「我覺得兒童局還蠻支持的吧！因為可能有那個專員在，他很支持體驗教育...他就是對體驗教育蠻支持，他就是申請大部分...他每年好像會給幾個案子就是會特別，譬如說他爭取到補助多少經額，就是送審他覺得比較OK的他就會讓他過。像縣市政府他補助的經額就是很一點，譬如說五萬或是...像我們這次是送地方鄉鎮市公所，它們各補助一萬。」(S01)

「因為你看同樣的部門，我們兒童局，你看我們辦長天數，他給...總共給 29 萬，一天一萬，我們同樣的人數，勞委會的活動，6 天給 25 萬。...然後標準又很苛，就算人家按照這種標準去申請...那因為你政府的預算就是這樣子你看現在...為什麼勞委會錢會多？他怕失業啊。...對，所以這邊的錢會多啊。」(SF05)

另外，還有一個比較特殊的部份是社會局的部份，部份的青少年機構是公辦民營的單位，因此在年初的時候先將活動的預算編列在其中。

「...社會局不會給，....也不能說不會給啦，因為我們是公辦民營，那如果在進年度的方案裡面你就寫進來的話，當然可以啊！...還有一個部份是他們現在政策有改變，現在變成用公益彩卷，兒童局的補助明天開始沒有。所以它今年...」(S04)

（二）政府對青少年冒險教育未予重視

由上述可知政府對於冒險教育的經費有限，以下將分為兩個部份來推斷其原因。首先，是政府對青少年的重視，其次是政府對冒險教育的認識，以下先針對政府對青少年的重視來作討論，並在下一段討論政府對冒險教育的認識的部份。

從資料中可以發現，大多青少年偏差行為的規因大多是「自己不學好」，因為青少年自身的問題，造成其行為的偏差等等。或是所謂的「選票考量」，因為青少年沒有選票，又不比兒童討喜，因此重視度相對降低。最後還有另一個部份是，輔導青少年沒有「立即性」的效果，所以政府比較不用意花很多經費去輔導青少年。

「但是比如說像兒童局他們在對於我們補助的這些案子，我覺得他們是滿支持我們發展的。但是因為政府經費就是逐年減少，因為政府的經費就是固定，可是他那塊大餅就是要分給很多不同的族群，所以我覺得這也是另外一種角力，可能今年哪個族群吵得比較兇啊，或是哪個族群選票比較多啊，他們就會有比較多的經費，但是坦白講，青少年這一塊就是不討喜的族群，因為他們時常會被認為“歹因仔”，所以我幹嘛砸錢在你身上？又沒有果效，不漂亮嘛！又沒有政績，又或者是青少年沒有選票，我不需要討好你，或者是....所以，經費少，而且是逐年減少」（SF02）

「譬如說冒險教育、體驗教育你怎麼去評估，然後這東西是沒有意義的，對孩子也沒有改變.....，就是有這樣子的人。然後政府其實蠻不願意鉅大經費在這件事情上，畢竟他們佔投票人口非常的少，所以沒什麼作用。我覺得政府不支持蠻正常的，因為它有政治因素的考量，另外一個現實是我投了一百萬下來就可能只有一個人改變，他們認為我投入一百萬都在這個方面，所產生的效果就是這樣。...可是如果改變一個人可以減少一億的花費，以免未來他成為一個殺人犯的時候，也許他可以減少

一億的花費。所以我自己覺得政府在這方面其實支持度是不大，但是這幾年有比較好一點，像兒童局的支持其實還不錯」（F02）。

（三）政府對青少年冒險教育的認識不足

這個部份將討論政府對冒險教育的認識，從資料中可以發現政府對冒險教育比較會看到「活動」的層面（例如：單車活動、溯溪活動等等），而不清楚冒險教育活動中最重要的是引導反思。因此，政府大多都會以為冒險教育活動等於團體社會工作，或是觀光休閒的部份。

「我是覺得到近幾年好像漸漸可以寫冒險這兩個字，以前不是都要注意，寫探索教育啊，冒險好像太危險了一點，所以要修飾這樣子，我覺得政府沒有支持耶。...我因為覺得政府的做法是你下面的人你覺得好用你就用，比如說XX縣教育局重視，那XX縣學校可能就大家一起辦個研習了解一下什麼的，那覺得好用，就可能就比較多學校在用。...我覺得政府沒有支持。他沒有去真的很去了解說到底這個東西是什麼，因為我覺得教育部沒有空理這個，不是沒有空，他們可能是現在光一般教育他就搞不定了，那這個東西，他們如果再理這個東西，這個東西有點挑戰到他們所認定的那種教育模式，其實對他們來說有點困擾，然後又覺得你們民間都做了，他也不會特別覺得好或不好。...我有拿到幾個方案就是，通常有的是他的體驗教育項目是在他的團體輔導或團體治療，他應該是一個套裝啦，就是他可能有包含幾次的團體。...他有可能是把他放在社工的。...因為有一些。因為我覺得體驗教育領域裡面有一些他本身是社工很資深的，...他們其實會推啊，那我覺得政府多少會聽到這個東西。...我不知道，但是至少我沒有看過很公開的教育部或政府在辦或推行這個東西，他比較看到的還是旅遊，觀光休閒的東西，像日月潭冒險學校，說是冒險學校就是一個冒險學校，他不是冒險教育學校。去那邊可以划船啊你可以去騎單車可以

幹嘛，還是辦在活動這件事情，所以我覺得政府看的是活動，他沒有看到教育這個層面的東西。」（F01）

三、實務界運用之情況

在這個部份，研究者將透過訪談的資料來呈現，目前國內冒險教育運用在社會工作場域之情形。以下將透過四個部份來歸納及分析：1.不同場域運用的情形、2.方案類型、3.經費來源、4.專業的聯結。

（一）不同場域運用的情形

運用冒險教育的場域不只有在非營利組織中，冒險教育引進校園裡也是目前台灣會運用的方式。不過，非營利組織的運用跟校園的運用模式又不同，在校園中冒險教育所需要的配合的層面也更多，除了引導員跟學校社工之外，學校對冒險教育的認識也是必須的。冒險教育會透過團體工作的方式進入到校園中，並且運用在多元能力開發課程中。冒險教育會運用到戶外來進行，但是帶學生到校外去進行活動對學校來講是有安全上的顧慮要，因此雙方面相互的溝通及信任是重要的。

「...因為對我來講是因為這兩個學校跟我的合作關係式密切的，那組長這邊輔導處的關係是還不錯，他們願意試試看。」
（S02）

「我們講多元能力開發課程，其實這些都是中輟之虞或中輟生會來上的團體。那我就覺得因為這也是我們服務的對象，那如果我用這個團體方式進入到一個學校，這些學校會覺得說反正我們有需要花費這樣經費，也需要人力來支援這件事情，...那這樣大家都有一個合作的經驗也都不錯，然後就可以進入到這整個學校的體系。那用團體方式進入會比較沒有那麼的侵略性啦！...學校剛開始不是很放心，因為...畢竟他們沒有用過我們，他們也是採懷疑的心態。...那就是每一次都講好了你都是

戶外課程的話，那我覺得克服的就是交通把孩子帶到定點，其他就是你們帶。可是帶出去對學校風險很大啦！因為就是安全性的問題啦！要家長同意書，不然在外面發生了三長兩短，萬一怎麼了那個負擔真的很重。其實那個安全性對學校來講都是危險的，就是不管怎麼樣學校都覺得很難交代，所以我是覺得就是除非是合作還蠻密集的，我們比較才會放心說帶出去做什麼。那個也是漸進的讓學校相信，...讓它相信說其實這樣是沒有關係，就是他們的講師也是我們可以放心的對象，他們也會考量安全性的問題。...」(S06)

(二) 方案類型

目前冒險教育方案，除了運用在學校中的多元能力開發課程中之外，在服務青少年機構還有不同的方案操作。以下透過受訪者的資料做簡單的統整：

1. 根據受訪者的機構，規那出以下三種合作模式：

- (1) 機構有可自行帶領冒險教育的人員，並且帶領機構內的青少年。
- (2) 機構有可自行帶領冒險教育的人員，並且帶領別單位的青少年。
- (3) 機構/學校沒有可自行帶領冒險教育的人員，請其它相關單位來執行

2. 根據資料歸納出，活動進行的模式：

- (1) 營隊：短期（1至5天）；長期（14至120天）。
- (2) 青少年機構中平日的課程活動：一個禮拜1至2天。
- (3) 學校課程：一學期8到10週，每週1至4個小時。

3. 活動內容：

- (1) 一般的戶外活動（例如：溯溪、攀岩、登山、定向等等）。
- (2) 室內平面活動。
- (3) 自助旅行（例如：用一萬元完成14天的旅行）。
- (4) 目標完成（例如：參加比賽或社區服務）。

「xxx就是一直再做兩個部份，一個是比較多人知道的冒險的活動，短期的或是長期的營隊或者是辦這樣子的訓練，另一個就是做...，那這個都有冒險的東西在裡面，只不過是對冒險用在長期營隊是比較顯著。」(SF01)

「...就是機構來找我們，就是機構本身寫這個案子出去，然後它需要有人來執行，就是它可能寫冒險教育跟體驗教育相關的方案，然後需要像我們這樣子的機構去執行，會比較多。...學校的方案是一學期，就是執行方案是一學期，然後是在呢，就是校內的時間，每個禮拜有三小時的時間，各校狀況不太一樣，有的是八週有的是十週，看執行狀況。...機構的話就很特別，有的是，曾經執行過一學期有四次，一學期有四次，然後在暑假的時候它還有一個比較長天數的活動，那今年的話它是變成一學年四次，然後含暑期長天數活動。...」(F01)

「所以大概每一個禮拜都會有一天的體驗課程這樣子...第一年的時候辦 35 天的環島，剛好那年學生進度夠，然後大家都蠻衝的就去了。...第二年都沒有人要參加，所以我們就辦剛好跟教會的福音隊結合，所以做一個 5 天的到宜蘭的福音隊，騎單車到宜蘭然後在那邊配合福音隊的活動，那去年就一樣再環島一次 30 天。....」(F02)

「今年度的部分是，...他們有要推單車花東。...帶中輟生去爬雪山，...就這兩個方案是比較明確的，那其他就是，都是以單元性的活動為主這樣子。...可能兩天之類的。...我們今年，我們一般常態性大概是三到四天那我們辦過最久最久，是今年那一次，是辦十四天的營隊，就是單車環島。...通常都是我們中心內部，可能設計一個個案，然後我們去發展一個方案，或是發展一個活動，然後我們請外面的人上，...」(SF03)

「我覺得我們的剛好介於這兩種中間，我一直覺得我們方式一直跟他們不一樣，因為xxx是比較偏教練取向，xxx以前他是跟很多單位做合作，他孩子其實不是自己的，...像有些單位是我出孩子，我有孩子，可是我是跟人家合作是給別人帶。可是我們是界在中間，我們是找人來，可是我們是合作去討論我要什麼樣的方式，然後過程中我們會互相什麼時候誰的角色出來，然後孩子都是我們自己介入，而且至少都是半年一年以上，甚至兩年三年我們都一有評估過。...就單天的也有。...暑假是長天就是一次，14天、21天。可是那個是單天，可能2天1夜可能一天，去攀岩...一天去溯溪。...寒假沒有...」(S04)

(三) 經費來源

冒險教育在機構和校園中的運用有很多不同的操作類型，第一種來源是向政府申請經費，再來是機構自籌，甚至於有機構操作的方法是透過帶領商業團體來賺取活動的經費。冒險教育的活動需要花費最大的部份，通常為「活動帶領費」以及「裝備」這兩個部份。因此青少年機構對於政府補助不足的部份，大多會採取「自籌」的方式，或是減少「活動帶領費」這類型的人事成本。

「那經費都來自於內政部的兒童局，或是我們總會的費用，就是募款的經費這樣子。...我們大部分都是兒童局...因為社會司，錢不太好申請。」(SF03)

「申請方案，然後募款，然後我們就少領一點，不領也沒關係，反正一般來講，對一般的非營利組織來講，成本最高都是鐘點費，常常我們鐘點，我們都是自己的。...那裝備是因為我們...逐步累積啊。」(SF05)

「因為有做體驗教育，所以會有接一些非營利組織，然後來有一些企業的團體。比如說我接洽、我寫方案，進來就是由我們孩子跟我或是教練一起帶這個團隊。透過這個場地建立，那其

實我們要的是讓孩子有些學習的技能跟機會，再來這些收入其實是支持我們基金會的一個來源之一，那這個收入是孩子的教育費。」（SF04）

（四）專業聯結

冒險教育的方案中，會運用戶外的環境，因此需要具備戶外技巧的人力。當然，冒險教育的活動中，戶外的活動並不是最主要的目的，冒險教育的目的是輔導青少年，因此需要社工以及心理諮商的資源，透過這些資源的整合來協助案主，以及專業的聯結讓冒險教育的效果可以發揮到最大。

「就是比如說像我們這些比較做戶外的或是引導員這一塊的，我們去跟醫師啊、物理治療師、心理治療師分享我們怎麼做這一塊，然後他們，比如說有一些是荒野的伙伴啊、精神科醫師啊，然後他們也來看我們這套方案到底是怎麼RUN的，所以我覺得那個中間的交換，是很好，台灣還可以重新發展的東西。既使我們是不同的專業，我們嘗試看看有沒有辦法結合，然後那個目的是爲了讓案主更好，然後案主有更多的資源一起去幫助他，...那種合作模式。」（SF02）

「所以我們基金會想發展的是，xx老師不是有三塊領域，戶外、社工跟諮商輔導並在一起，我們現在已經有戶外跟社工了，現在就差諮商輔導。我覺得我們基金會的優勢跟我們的願景我覺得很好就是，我們現在有社工然後我們有場地，然後我們可以推廣這些東西。」（SF04）

四、小結

冒險教育的層次是從休閒層面到教育層面，之後進到輔導及充權的層面，最後為治療的層面。在這些層面中，最重要的目的都是要透過「冒險」的元素，來達到活動的目的。在活動中最重要的部份為活動結束之後的分享反思，透過分享跟反思來達到青少年在體驗過後跟生活的聯結。因此，在活動的設計上，需要讓活動中有「冒險」的元素，讓青少年在活動中有經驗的學習，之後再帶領反思，讓體驗的部份跟生活的部份做聯結。

在冒險教育活動進行中，大多都是以「團體」的方式來帶領，所以活動中會評估團體的動力跟團體的型態（形成期、績效期等等）。透過團隊的評估，團體的帶領者或協同者會視團隊的狀況開始進行一對一或團體的諮商及輔導。並且在帶領的過程中，活動的帶領者必須以參與者為中心，團隊的焦點應該是在青少年身上，而非活動的帶領者身上。

目前政府或許是對青少年福利的不重視，冒險教育的經費大部分都是兒童局在發放。然而，兒童局高關懷青少年營隊的補助經費是固定的，相對的現在運用冒險教育的機構多，因此在僧多粥少的情形下，政府活動的經費就低。至於勞委會跟職訓局的經費發放，大多是針對青少年就業而非輔導。亦或許是政府對冒險教育的不瞭解，所以政府通常比較會看到「活動」的層面，譬如：戶外活動，而忽略了反思分享的部份。

冒險教育除了運用於青少年機構之外，由學校社工將冒險教育引進到學校的體制中，也是一種運用的模式，相對的不同場域對冒險教育的認識就極為重要。並且透過不同的專業，例如：諮商師、社工人員、輔導老師、戶外專業人員等的專業合作，讓冒險教育的效益達到最高。

冒險教育的帶領者常常需要花費很多的心思跟體力，但是在活動中看到青少年的改變，以及感受到青少年帶給帶領者最真實的感動，這些都是冒險教育的價值，也是最吸引人的部份。

第二節 冒險教育的專業內涵

第一節大致描述了冒險教育的樣貌，本節將針對冒險教育的專業的內涵、專業人員培養、專業的責任等方面進行討論，並從國內、國外冒險教育的發展及冒險教育的專業性作簡單的討論。

一、國外的經驗

本段將分為兩個部份來作討論，第一部份為國外的文化，由於國外的文化跟國內的文化不同，會有不同的發展。因此，第二個部份將會討論，國外冒險教育與台灣不同的發展狀況。企圖透過國外的經驗來看台灣目前的發展。

(一) 與台灣文化的不同

國外跟台灣的文化不同，所以在運用的帶領技巧及團體的操作方法就會不同。然而，由於文化差異的緣故，國外運用的模式不能完全複製到台灣。舉例來說，國外對「冒險」、「戶外」的接受度比台灣廣，相對來講在推廣跟運用的發展上，會有其差異性。除了對「戶外」的接受度之外，民族性、教育制度等都不盡相同，可想而知冒險教育的發展也會有所差異。

就受訪者的訪談內容可以知道，冒險教育活動中會運用「全方位價值契約」，透過團體一起制定「全方位價值契約」，並且團隊中所有人（包括：活動帶領者）都必須在契約上簽名。因為契約是整個團隊一起制定，並且有所有人的簽名，因此活動過程中都必須遵守。「全方位價值契約」的操作技巧，對外國人是有效果的，因為外國人很重視「法律」，也很重視契約。但是，對台灣而言，「人情」會在「法律」之前，因此在操作「全方位價值契約」的時候，引導員需要先教育青少年，讓青少年學習對「全方位價值契約」的重視。

「我非常認同文化差異，一套東西你在國外可以進行的模式你在台灣不一定適合，所以去國外看冒險治療回台灣不一定適用。一、政府就不支持了；二、國外孩子跟國內孩子不一樣，他的程度不一樣，然後他的差異性不一樣。...」（SF04）

「這個那時候在就是之前看那個資料跟上課其實有聽過相關的討論，就是拿全方位價值契約來說西方國家在很久遠以前他們就很習慣契約這個動作，那是他們的文化，我覺得契約在台灣不是一個文化，那對西方人來講可能美國或是歐洲人，就是契約是他們很久很久以前流傳下來，他們都會有這樣子的動作，所以他們對契約的重視是很自然的。可是在台灣習慣可能就是用口說的方式去要求或是，就是雙方彼此談話的要求，對他們來講他覺得比較不是法律，不是法律有所規定我就不理你，這是台灣的風格，他就是。他會覺得說人跟人先談情嘛，再談理嘛，再談法。...可是對西方國家來講，西方他們常會走法律途徑，對西方人來說他們很重視法這個東西，所以他們很重視契約...你堅持要簽個名那就是責任，那這是他們的文化習慣，可是我覺得，如果單從這個角度來看，我覺得這是文化的問題，...就或許你對台灣的學生或是對台灣的人，可能是對契約這個習慣，你可能甚至要先教育一下契約是什麼東西，就是你必須教導為什麼要契約，不然契約其實，因為台灣很兩極啦！台灣要不就是訂死的，就是什麼班規嘛法規嘛，我就是告訴你什麼不能做什麼不能做，那台灣沒有辦法。要不然就是說活的就是有空間，只要活的就是可以違背的...」（F01）

「...沒甚麼好比的，那整個環境都不一樣，比那個有甚麼意義？...但是基本上這個東西可以討論的是，譬如說我們之前有請國外的專家來開workshop，...，那可是請到第二次的時候，結束之後我就覺得不對，請國外的專家講，他講的一定都是在美國那邊做的，對不對，那在美國那邊都有一套模式了，所以我們這邊怎麼講怎麼聽都是美國的那一套，可是，跟台灣有甚

麼關係？完全無關耶！那邊的環境、那邊的制度、那邊的風土民情，然那邊的歷史，造成他那個狀況，你如果研究就會發現，美國他們在做這一塊，他們是因為從五月花號到了Boston，然後他們從東岸開始往西邊開拓，西部拓荒史，那整個過程就是一個冒險史嘛！所以在他們的民族性裡面，他們天生就冒險，這不是說我們中國人不冒險，中國人也很冒險，可是在現在這個階段，沒有冒險。現在美國就有那個習慣...可是台灣有嗎？沒有啊，所以那整個冒險的精神在美國他就是這樣的一個精神在那裡，...所以他們的訓練就是從小訓練到大，他們大部份都有這個概念，所以這個跟台灣就完全不一樣，...這個跟美國就不一樣啊，美國你都可以去冒險，但是你自己要小心，你自己應該要知道怎麼做，你應該知道要找專業的教練，你應該知道...對不對，他們對所謂這種冒險的教練，薪水是高的，而且認可度是高的」（SF01）

（二）與台灣不同的發展

由於國內外的文化不同，所以在冒險教育的發展也會不同。國外冒險教育發展時間的比較久，相對的研究跟實務的操作都有一定的累積，再加上政府的支持，經費的補助之外。民間對「冒險」的態度也有差異，譬如說保險的部份，在台灣 15 歲以下的兒童不能投保「意外傷亡」的部份，關於這一部份的討論會在第六章做討論。

在國外透過不同專業的聯結與合作，不只將冒險教育運用到休閒，甚至運用到治療的層次。然而在台灣專業聯結的操作上是有困難的，這一部份將在下一章節作進一步的討論。

「他們已經發展了這麼久，然後我覺得因為他們發展的比較久，他們實務經驗累積夠了，同樣的，他們在這些實務經驗裡面他們也開始做一些研究，所以這其實都環環相扣，就是他們有研究，政府就會比較支持他們，然後政府有些部分經費也會撥給他們，那相對於台灣來講，台灣這一塊就是還沒有嘛，還

在醞釀、建立的過程之中，所以可能「體驗教育」「冒險教育」只是教育界裡面的很小一塊，所謂的「另類教育」。但是就是有一群人知道這個另類教育是有果效的！對孩子是有效果的，所以才再繼續堅持、繼續做。我覺得有一件事情是國外很棒的事情就是，他們有一個團體叫做TAPG叫做（Therapeutic Adventure Professionals Group）這個團體就是結合了很多不同領域的團體，就是他裡面可能有心理師、有職能治療師、物理治療師、社工師、老師、引導員，然後這些人一起聚集起來，那他們可以做到的就是更深的不只是把體驗教育用在休閒、休憩，他可能用到輔導，或是更深層的治療，我就覺得這是台灣跟國外很不一樣的，就是國外這一塊是彼此都還滿能夠接納彼此不同的專業，所以有跨專業結合的團隊，我覺得這樣子很好。但台灣要RUN這個東西就很難，像我自己是社工，然後有一些社工在醫院裡面當醫務社工，光是跟醫生兩個專業要結合這一塊，其實你知道那個專業的領域，隔閡是很清楚的。包括社工跟諮商師、心理師，臨床心理師，也是隔得很清楚，就是會講說，這是我的職責，你不可以跨界，你只能做到初步的會談，後面的諮商你根本就不可以叫諮商，然後我就覺得在台灣這個東西是分的很清楚的，但在國外，我覺得至少那個GROUP裡面他們識彼此可以合作的，那我覺得這個東西很不一樣。可是從前年我們有在做一個嘗試，好像就是克威哥他們有去參加的就是那一群像我剛剛講TAPG的那樣子的人...那叫「交換課程」」（SF02）

「...美國任何這種冒險都有保險，台灣沒有，台灣只能保旅遊險而已，他沒有這種...去登山，他算不出來，為什麼？因為他做保險是數據嗎，所以他必須要有這方面的統計，他才能夠精算出他的概率，才能夠算出他的費用，譬如說我開車，我因為這麼多車禍，這麼多年很多的數據累積下來，我知道那個機率是多少，在加上我的人事利潤....所以這個我就可以算出他的費率出來，可是台灣沒有這方面的數據，沒有說爬山出過多少事

或是受傷還是甚麼之類的，沒有這方面的數據，所以他沒有辦法算，所以他就沒有這個東西。所以前幾年...他們那個第一次辦到美國去爬山，台灣沒有保險公司可以保，是到美國保的。」

(SF01)

「...然後現在又牽涉到保險的問題，就是 15 歲一下可以保，但是他沒有身故理賠。...反正他都不給 15 歲以下的人保。...其實我們還是會簽那個就是同意書，就等於保險那一塊，針對孩子沒有保障。...受傷有理賠，可是死亡沒有理賠。死亡譬如說兩百萬你就不能拿，因為他們是怕說會有家長就故意把自己的孩子害死，然後就可以去領那個保險金，所以這塊才會被廢掉。...像我們去騎鐵馬，我們就有小孩子沒有滿 15 歲，他保險就沒有辦法，只能保醫療根本沒有辦法保身故。」 (S01)

除此之外，國外的冒險教育已經發展到衰退期，而台灣目前還在萌芽期，國外甚至將冒險教育規為「心理」的專業，因此帶領的人員都必需要心理師的資格認定。

「其實像在xxx有談過啊，就是...現在美國、加拿大他們已經走入了...已經過了成熟期，開始走入衰退期。...台灣是還在萌芽期。：在美國他們...他們限制非常嚴格，基本上已經...完全...就是說...只有心理師證照才可以帶。才有經費...他們最後...只有精神科醫師跟心理師才可以帶。所以它是一種...治療...進到醫學的部份...那才有經費。」 (SF05)

二、國內的狀況

在上一個部份討論了國外的發展狀況，在這個部份將討論台灣目前的發展狀況。台灣目前並沒有一個科系是專門培養冒險教育的引導員，例如：心理系、社工系等等。當然，部份大專院校的休閒管理系中，有專業的老師在推廣，才会有冒險教育的相關訓練。因此，台灣冒險教育大多由民間團體、學校社團在推廣跟

舉辦。再加上冒險教育所需要的專業的能力很多（圖 4-1），進入冒險教育場域引導員的專業背景也不同，所以才會被部份人質疑其專業性。

「他就會覺得為什麼要收費這麼貴，引導員的收費，可能一天要四千塊，安全教練他可能要兩千塊，你就覺得有需要收到這麼貴嗎？...我覺得被質疑的是，成效不能馬上被看到，還有一部分是收費的人，他就是認定上沒有那麼專業的背景，譬如說心理師，他可能要唸完研究所才能考證照的，感覺上就專業的，可是你會覺得他這個收費的價格，是不是值得付這個錢給他，所以我覺得，會有很多人會懷疑體驗教育這個東西，或是冒險教育是不是專業。」（SF03）

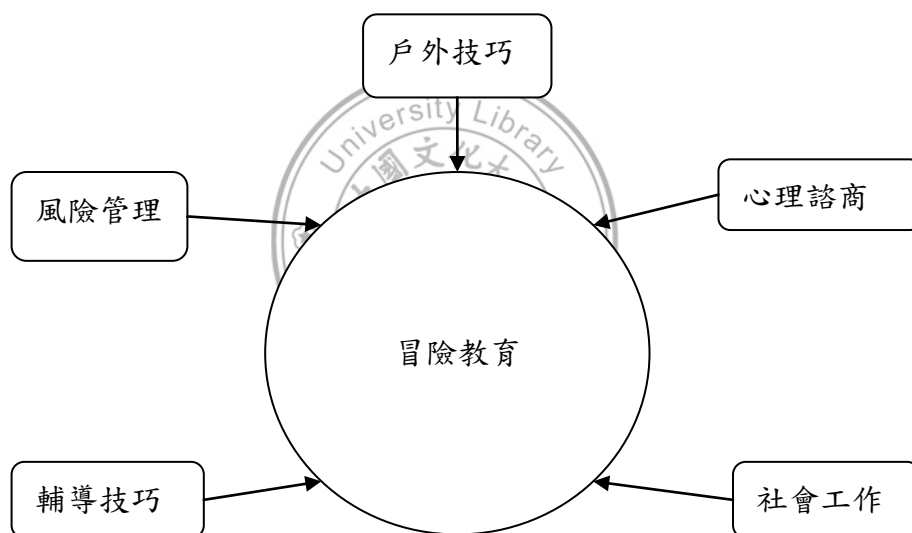


圖 4-1 冒險教育所需的專業

有鑑於此，將從以下五個部份討論冒險教育的專業性：1.專業認定、2.專業人員的培養、3.專業的迷思、4.專業人員的責任以及 5.認證機制的困境。

（一）專業認定

本次研究中 13 位受訪者都一致認為，冒險教育是一種專業，其中的原因大多為，冒險教育包涵許多的專業（例如：心理、輔導、戶外等等），再加上實務的運用上確實有效果，或許沒有學術的研究或相關的數據，因此冒險教育具有其專業性。

「我覺得它是一個專業啊！因為它要有的知識或經驗背景是很多的，而且它成效是有的，只是我現在沒有辦法用論文或實證數據來證明它有，但是我相信已經有一塊的人在做這些東西，就我自己實務的經驗，我在跟孩子有互動，我用這套方案或這個技巧來做，我覺得是啊。但它不會是唯一的專業...它是眾專業之一，套一句xx老師的話，"是之一，不是唯一"，它的確是專業，而且就國外的一些運作模式，它就是啊！國外已經有很多很多的數據出來了，言就出來了，那是真的有幫助的」（SF02）

「那當然是專業啊！而且是高度的專業。重點在於說，什麼是專業？...就你現實生活，什麼叫專業？...能夠解決你的問題，而且非常迅速解決你的問題，那就叫做專業！我的說法是很簡單的，他到底能不能很快的解決你的問題，他如果能夠很快的解決一個問題，那他就是專業，不是嗎？」（SF01）

（二）專業人員的培養

冒險教育具有其專業性，因此培養專業的人員也很重要。目前冒險教育的帶領者有分為以下幾種類型：

- 1.同時具有社會工作專業背景、引導反思技巧以及戶外技巧的引導員。
- 2.同時具有社會工作專業背景、引導反思技巧的引導員。
- 3.具有引導反思的引導員。
- 4.具有戶外技巧及基本引導反思技巧的指導員。

5.具有戶外技巧及引導反思技巧的指導員。

6.具有戶外技巧的指導員。

通常機構會請具有戶外技巧的指導員協助帶領活動，然而有引導反思的指導員會協助團體作引導反思的部份。如果指導員不具有引導反思的相關知識，就是一般大家所稱的「教練」。當然，要同時具備戶外技巧、諮商、社會工作以及戶外知識的指導員不是沒有，而是非常難培養。

因此，在帶領冒險教育的指導員基本上必須具對冒險教育的理論有一定的認識，並且具有一定的引導反思技巧。不過，目前在冒險教育專業人員的培養過程中，並沒有明確的規定需要什麼樣的訓練過程，才能成為冒險教育的帶領者。

「這個我覺得是專業人才的培養，我不知道現在誰可以來做引導員，好像慢慢有一些制度出來，就是我覺得還是沒有那麼的明確，譬如說只要是相關科系的學生出來就可以帶嗎？就是他必須有多少的時數才能夠出來當引導員，那如果不是本科系的學生，他需要完成那些課程，完成那些時數，才能夠當引導員，所以我覺得那個東西我會覺得有點模糊，可是我覺得現在社工發展還滿健全的。」（SF03）

以引導員的角度去看，引導員除了個人的特質之外，還需要具備觀察力以及輔導、心理相關的知識，有了這些知識背景之後，再結合戶外的技能。即使是單純擁有戶外指導員能力的教練，也需要瞭解引導員相關的理論背景，如此一來在帶冒險教育的時候才會清楚瞭解彼此的帶領模式。

「我覺得單純在引導員的角度，當然第一個你一定要去學體驗教育的理論，你要了解理論的脈絡，然後你要了解引導員從何而來，然後我覺得就單純引導反思的角度就是我覺得引導員一定要去學習輔導的東西，就是一定要有輔導的這個理論學習在裡面。甚至就是，心理學東西我覺得要了解，你不一定要去鑽研，可是要了解。因為我覺得畢竟引導員面對的是人，就是人

的工作，當然另外的引導員另外的我覺得你要去提昇自己的觀察力，尤其是觀察力還蠻重要的，我不會稱他是敏銳還是敏感，可是我不敏感，但是我會觀察，會觀察比較重要。但我覺得戶外技能，你如果真的想走戶外，因為我覺得上AAEE的認證課程的時候他講一個很重要，AAEE的引導員認證是教你體驗教育跟引導員這件事。那你怎麼去結合你的其他專業？你有可能是藝術治療的專業，你可能是音樂治療的專業，園藝等等那你就去結合，你想走那一方面你就再去學習那一方面的專業技能，或是你已經是那一方面專業的人你再學習這個，其實我覺得先學習體驗教育的東西再去學習專業技能會比較好。」

(F01)

「那遇到問題是這樣子，那另外一個就是....leader很不容易訓練。...滿辛苦的。尤其是全方位。那我覺得這是...可能...這也是都需要學習，那有人特質比較適合當教練，有人比較適合當引導員，...那是特質的部份，還是要...引導員還是需要學習教練的東西，教練還是要學習引導員的東西，才知道別人到底在做什麼...」(SF05)

引導員具備了基本的知識之外，便可以結合戶外的技能，不過在學習戶外技能的部份是需要很多時間跟金錢。因為相關的證照是需要時間研習，學費相對也不便宜，因此一般的學生、社工比較沒有辦法取得。這時候不同專業的人員，相互的合作是必要的。

「...我們去看那個引導員他們那個經歷，就看到說什麼WMA...野外第一急救反應的證照、什麼LNT、什麼高階指導員，他們就很多，然後就想說我可能自己去取得這麼多的證照。...機構是不是長期會推這樣一個服務的方式，然後你是不是就值得花這麼多的時間或花這麼多的錢，自費喔...去考取這些證照，我覺得那跟機構長時間的走向有關。假設後來機構這5年瘋完冒險教育之後，那機構主管不再支持這樣的活動那你考那些證

照，你久沒用你一定會荒廢那你是要離職嗎？...我是希望我自己可以朝這方面去走，可是像我去年原本要去上LNT的課程，可是我看那個課程表啊！我看到的時候只剩兩梯，然後兩梯的時間都跟我工作上的活動衝突，然後你機構有沒有辦法去支持你去做這樣的訓練。像我那時後跟那個指導員他們出去爬山，我就有問他們那個譬如說WMA的課程需要多少時間，他就跟我講說9天，我不可能請這麼多天。...」（S01）

（三）專業的迷思

政府或部份的人對「冒險」會覺得危險的，因此在方案的撰寫上常常會換一個名詞，譬如：「冒險教育」改成「體驗教育」。但是這呈現出台灣部份人的對「冒險」所造成風險的恐懼。

「...這裡的他們（政府）不太給，就是他們（政府）只要看到那種「冒險」啊，什麼「冒險教育」、「冒險輔導」或者是「體驗教育」這些，其實他們也都沒有太支持，因為對政府而言我們這裡的孩子是「兒少保護個案」，所謂的「保護個案」他們就覺得他們應該要被保護，你還帶他們去冒險這是怎麼回事？所以他們就會不支持，...他（政府）覺得你如果是長期安置機構，你發展這個是有到裡的，但是你不是，而且這些孩子需要被保護，所以你們就好好的保護他們，不要給我亂弄...這些東西（冒險活動）對他們來講是具有危險性的，所以把「危險」的東西跟「保護安置」的這個概念放在一起是他們（政府）沒有辦法接受的。...對冒險這兩個字是政府很感冒的事情，因為政府就是希望不要有事嘛，因為有事他們要承擔啊，或是有事就代表他們沒管好，所以他們就是盡量希望不要冒險。但是是在我們這個機構裡面會這樣.....我自己體驗到的，因為就是"保護個案"，所以不要冒險。」（SF02）

「我有遇到冒險，我都會寫冒險體驗教育，如果很恐怖我就會

寫探索體驗教育，改名詞爲了是有些...會來跟我們接洽的老師
其實他都很有這個sence，但是他的長官沒有sence，所以我們
寫的方案會寫給他們看。配合上面的那個高官，...所以就是基
層人員我們下面的人要怎麼做，只要我們相信我們要這樣做，
就改個名詞嘛！讓他們看了比較舒服點也沒有關係。」（SF04）

（四）專業人員的責任

綜合上述所言，冒險教育是具有專業性的，因此冒險教育的帶領者是需要是具有責任的。這責任包括，引導員對自己的專業的進修，以及引導員對自己能力的評估。

「...它（冒險教育）是專業啊！可是我們能不能做到那個專業的程度，應該是我們要去考量的問題。如果我自稱我是一個冒險教育的工作員，我是不是能夠真的能符合那個冒險教育的專業程度，我覺得這是我們要去自省的地方，像我覺得我可能沒那麼專業，所以我還要繼續學習。...但我覺得工作者能不能成爲專業工作者，是要去討論跟去檢討的。」（F02）

在冒險教育中，反思跟分享是很重要的，在帶領有特別需求的青少年時，青少年會在帶領者面前自我揭露，然而這時活動的帶領者應該是其能力做出最適當地處理或協助青少年聯結最適當地資源，譬如：當青少年需要轉介給諮商師的時候，必須轉介。

「如果我們在這個當中發現他其實有些東西我們社工員本身，我們挖到了但是沒辦法，因爲那一定要治療，那是輔導沒有用的，我們就會轉介給諮商師。所以像這個有些孩子我們的確發現他需要諮商，那我就會跟我們社工談說，有沒有辦法再拿一些方案的錢，然後來讓他們諮商，...就當然就是剛我講的，以我能力範圍之內，我可以協助多少就多少，但是我真的挖出來那創傷超級大。給你建議是進我所能就幫他，沒辦法...就幫

他找資源，社工就是那個找資源的人，不是嗎？」（SF04）

「...其實最重要的就是第一個你要先知道自己的能力。...你不要人家冒出來的東西你完全沒有辦法招架，你沒辦法處理，對不對？這是第一個。你有甚麼樣的能力，就帶到甚麼樣的活動、帶到甚麼樣的程度。...所以你自己要衡量，然後你有沒有能力解決這個問題，...就是求救，他就會作適當的處理，就應該要這樣做啊，因為我講出來之後沒人理我，那我下次還會想要講嗎？...那這是很糟糕的事情啊，沒人同理我，那我幹嘛講？講了然後呢，那個講出來，希望能夠被安慰到，能夠被處理，但是沒有，那很糟糕的事...」（SF01）

（五）認證機制的困境

目前國內政府並沒有引導員相關的證照，也沒有培訓引導員的科系，再者民間引導員的認證也只是引導員本身。因此引導員如何帶領冒險教育的活動，或是引導員所帶領的活動是否真的冒險教育，還是只是單純體驗冒險的活動，就不得而之了。

「因為我們台灣也沒有證照。...而且現在也沒有科系，你看像社工系出來，就是你還有一個，你可以告訴別人說我這四年都在學社工，可是冒險教育的人出來，就不能說我這四年。...我覺得一般人的觀感，就是覺得好像，會弱了一點，因為你連正規的科系出來，人家都會覺得不是那麼的專業，其實我覺得會有很多的要素，形成它是不是，就是還是被認同專業的部分。」（SF03）

「那是認證啊！可是認證是針對引導員本身，它也不是針對你引導員如何帶活動的，所以就整個方案而言它也沒有去評估你那個方案到底帶的怎麼樣，它只認證你這個人嘛！所以台灣目前沒有這個，然後我們就是譬如說我們跟xx基金會合作，那就

是他們的人會來看我們怎麼帶。但是他們也不會評斷說我們帶的好不好，因為冒險教育只是一個工具，最重要的是看後面孩子的成效。但是我們基金會這塊會納入評鑑裡面，但就評審委員看到的是，安置機構你有很多種輔導模式，這只是其中一種，他會看說你整個基金會有這個資源很好啊！但是他不會去說那個冒險教育做的專不專業。就像你去諮商輔導，或是有些孩子需要諮商，他也不會看你這個諮商師專不專業，他是看孩子狀況怎樣。」（SF04）

三、小結

冒險教育是從國外引進的，因此很多模式會參考國外的經驗。不過，國外對戶外活動的文化、觀念以及環境（例如：自然環境、生態的不同）和國內的有差異。因此在活動的設計和帶領上還需發展屬於台灣本土的模式，至於國外好的文化、觀念（守法、對自然環境的尊重）應該保留，並在冒險教育活動中，運用到教育的層面來教導青少年這些觀念。

冒險教育具有其專業的特性，除此之外，冒險教育是由眾多專業聯結的而成的，譬如：心理跟戶外技能的合作、社工跟戶外技能的合作等等。當然，引導員除了相關知識、引導技巧的學習之外，還需要具備一定的觀察能力，並且對於其它相關的專業（心理、戶外技能）也需要一定的認識跟瞭解，如此一來在帶領的過程中才可以發揮最到的效用。除此之外，冒險教育都是以團體為主要的操模式，當然帶領的人員也是以團隊、專業合作的模式來帶領，因此對引導員對自身能力的評估就很重要，當活動中產生的問題是超過自身能力可以處理的範圍時，工作團隊中不同專業的協助就很重要。

冒險教育中「冒險」，常會令人覺得是危險的、容易受傷的活動，這樣的迷思常會另冒險教育在推廣上有阻礙，因此部份的機構在寫方案的時候會避開「冒險教育」，進而改成「體驗教育」或「探索教育」等名詞。除此之外，台灣目前除了民間對引導員的認證之外，沒有官方的認證，也沒有專門的科系在培養這類型的人力。因此，要同時擁有引導員的認證以及指導員戶外技巧的認證是需要花

大量的時間跟金錢的，因此在實務界拿到認證是困難的。這樣的情形會造成，冒險教育活動品質的管控，相關單位無法評鑑活動是屬於冒險教育還是冒險體驗式教育（冒險教育及冒險體驗式活動的差別將討論於在第五章）。



第五章 研究分析：跨領域的合作及冒險教育的成效

從第四章的討論可瞭解，冒險教育大略的架構，然而本章節將會深入針對跨領域合作的部份來作討論。也會針對社會工作場域中冒險教育對青少年的輔導是否有幫助，以及冒險教育吸引到青少年的原因和冒險教育改變青少年契機的因素加以討論。

綜合上述所言，本章節將分為兩個主要的範疇，1. 跨領域的合作、2. 冒險教育的成效。並於這兩個主要範疇之下再延伸其概念，以下根據訪談內容分析，並歸納成以下的範疇及概念圖 5-1 及圖 5-2：

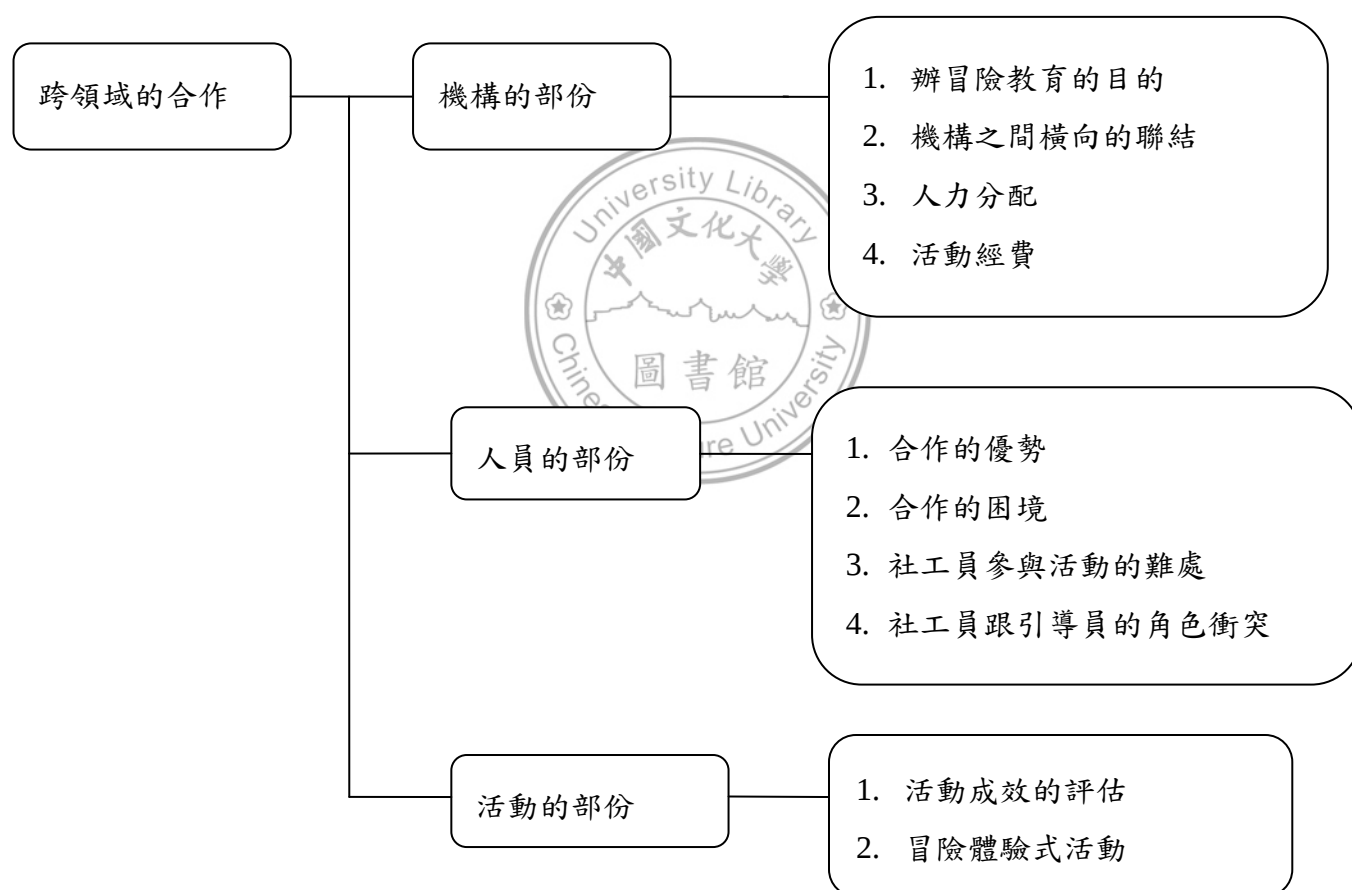
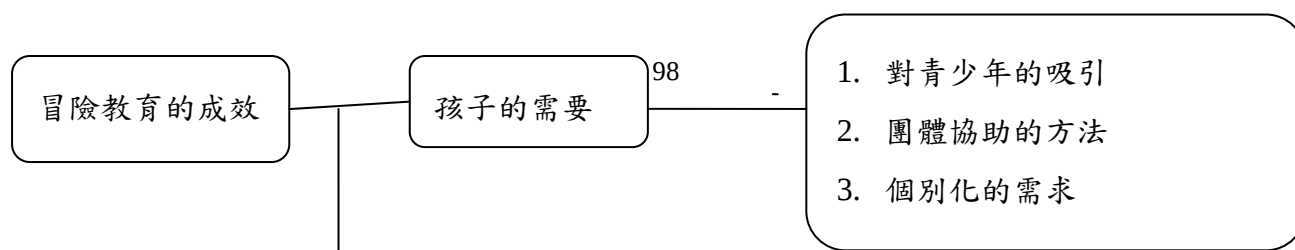


圖 5-1 冒險教育跨領域合作之內容分析





第一節 跨領域的合作

跨領域的合作可分為：1.機構跟機構之間的合作，譬如：A 機構的青少年到 B 機構參加冒險教育活動；2.引導員/指導員跟社工員的合作，譬如：A 機構的社工員，請引導員/指導員原來帶活動。本節將針對冒險教育中，跨領域合作的現況來作討論，並且分為 1.機構的部份、2.人員的部份、3.活動的部份，這三個部份來作討論。

一、機構的部份

跨領域合作機構的部份分為四個小概念：1.辦冒險教育的目的、2.機構之間橫向的聯結、3.人力分配、4.活動經費，並逐項分析之

（一）辦冒險教育的目的

近年來台灣掀起一股戶外休閒活動的風潮，結合戶外活動的冒險教育剛好很吸引青少年。因此冒險教育變成一種流行，好像只要跟青少年有關的機構，都要辦冒險教育的活動。不過比較令人擔憂的是，如果冒險教育活動的操作方法太過商業化，恐怕會影響冒險教育的品質，至於商業化會帶來什麼樣的影響，會在之後的章節討論。

「.....得對於這塊還蠻支持的，好像覺得就是一個現在很夯的一個工具吧！有點這種感覺，就是很流行的一個東西，就是不管是民間單位還是政府都覺得這很流行.....好像反正跟青少年有關好像多少都要做一點體驗教育的那種感覺。」（S03）

「.....整個政策會變，而且台灣本來就是一種很會模仿學習跟轉變很快的一個地方。...沒多久換...，就一直在換啊！可是就都很快就沒了，我覺得這個相對來講也會有這樣的狀況。...就很容易就商業化。...你看大家就走商業化，商業化這個東西就會打壞.....」（S04）

如果青少年機構沒有帶領冒險教育活動的人員，通常會和別的機構合作，有

些機構是營利單位，當然有些是非營利單位。不過，青少年機構在辦冒險教育活動的目的為何？是想透過活動宣傳機構還是趕流行，抑或是將活動當成年度旅遊。

「實際上現況就是這樣子，因為說穿了這都是利益...有的不一定要賺錢啊，有的要名聲有的要賺人，這不是錢而已喔！...這其實是我為什麼要做這個活動？不一定大家都為孩子好啊！...那為什麼要做這個？很簡單，因為政府有經費。...他不一定要為了錢，那個錢對他來說是小CASE，自給自足是Ok的，他就賺名。...你面對讓孩子出去十天，讓孩子出去十四天，你的目的是什麼？...你在外面一套，然後回來...這就需要有人來協助這些孩子，這些單位會幫你做follow up嗎？....你自己認定這是有效的，還是你只是把他當作一個比較長的年度旅遊來看？」

(SF01)

(二) 機構之間橫向的聯結

針對機構舉辦冒險教育活動的模式有以下三種：

1. 青少年機構中沒有帶領冒險教育的部門，因此，需要跟有在帶領冒險教育的營利或非營利單位合作。
2. 青少年機構中有帶領冒險教育的部門。
3. 專門在帶冒險教育的青少年機構。

當沒有帶領冒險教育部門的青少年機構，需要辦活動的時候會找相關的單位協助。在機構跟機構合作的過程中，會發生一些摩擦，譬如說：青少年機構選擇舉辦冒險教育的活動時，應該清楚冒險教育活動的重點是的是在活動中「經驗的學習」，而非只是參加一項「戶外活動」。

「所以我覺得遇到的問題就是，目前大部份合作的模式就是社

工員去找戶外教練或是委外辦理一些方案，可是就會遇到剛剛你講到的問題，就是「活動是活動，後續是後續」就是我把這個案主放到你的營隊裡面，他去玩玩玩，之後，我資源連結做完了，然後他的活動成效在案主身上有了，然後案主回家，那又是另外一件事情。」(SF02)

「他們 21 天的營隊不是全部都在戶外喔！他們是幫獨立生活的辦 21 天的離家準備...就離院。他在孤兒院待了 18 年，到了 18 歲，要離開啦要獨立啦，然後要為他們做一個訓練，這樣子。所以他們那時候這樣做的時候，他們就東拼西湊，做了以後，負責這個營隊的，不在這個營隊裡面。...大部分的都沒有在裡面啊！他們xxx負責的人是遙控，在辦公室，然後營隊交給這些xxxxx帶出去，所以我就知道他們有一次在那個八里，戶外的活動，遇到颱風，學生就打電話回去，要住旅館，因為被困在那邊，可是xxx那邊就跟他們說沒錢。...單位都是這樣子，我是有這個東西我才去申請經費，所以有經費我就辦！沒經費我就不辦。」(SF01)

兩個不同的機構要一起辦冒險教育活動時，對活動的期待一定不同，因此機構間彼此反覆的確認是非常重要的。

「我覺得去年遇到狀況就有落差，就是他們寫一個方案，然後我們說一學期要執行四次，都是用電話聯繫溝通。就發生一個狀況，...第一個是他們的期待跟我們想要執行的方向是有落差的，然後再來就是雙方的配合其實也有落差，所以今年的狀況是我就直接去機構拜訪，直接在機構裡面跟他們討論有多少方案，那你們，就做一個比較連貫性的溝通。...所以今年的做法就是我就到他們機構去跟他們談，然後把我的想法告訴他們，大家做一個整理再去跟上司溝通，這樣雖然還是會有來來回回的溝通的問題，但是比起去年有好一點。」(F01)

(三) 人力分配

從上述可以知道青少年機構舉辦冒險教育活動的模式有三種，在人力的分配上，並不是所有青少年機構都可以設置一個專門作冒險教育的部門。需要考量到，機構是否有這麼多方案需要用到冒險教育。再加上冒險教育戶外的部份需要裝備，帶領的方面有需要人力，因此大多數的青少年機構會選擇跟其他單位合作的方式，來進行冒險教育的活動。

「...因為他們沒有辦法自己有一個部門嘛，他不可能去養一群引導員，除非他們的每天或是每一週都要有這樣的課程時間，他就可以這麼做，可是一個對機構來講就變成你要有一個額外的部門，因為你一定要裝備你要有人，而且這樣的人，又不是很好找...」(F01)

基本上，沒有帶領冒險教育部門的青少年機構舉辦冒險教育活動，除了合作單位的指導員或引導員需要參與活動之外，機構內的社工員也會協同參與。如果以社會福利單位的社工員而言，在人力的分配上就會很吃緊。參加活動時，社工員會跟著團隊行動，如果這位社工員手上有 30 個個案，其中只有 15 位個案參加活動，那另外 15 位個案怎麼辦。因此，對社會福利單位而言，在人力的配置上是很大的考驗。

「這就是關係到就是因為會花很多時間，所以由時候不能投入太多同工，因為你看像那 7 天...我整個 7 天都不會在辦公室，如果在多一個同工，那又兩個人 7 天都不在辦公室，然後 3 個同工的 3 個人 7 天都不在辦公室。所以對我們主管或是督導來說，他就會覺得放置以最小的可以做好這件事情為原則的人數去。」(S03)

「可是我們沒辦法做 28 天，我們有評估過我們最多只能做到

21 天左右。...因爲 28 天對我們來說太吃力了，那個的吃力是在於我們不是只服務這些啊！你帶他們的孩子最多只能帶 15 個，可是像我的手頭上有 30 個個案，那我還有 15 個個案，我不可能放著一個月完全不去管他們啊！這不可能啊！因爲他們還是持續在社區，有的帶不出去啊！因爲他適合但不一定帶的出去，可是他在社區一樣去循環他的東西啊！用藥一樣用藥、一樣打架，可是這些你還是要在，所以你沒辦法離開太久。」

(S04)

(四) 活動經費

對於沒有帶領冒險教育部門青少年機構而言，除了人力分配上的困境之外，對於經費上也是一大困境。冒險教育需要的經費不少，第一個部份是戶外的裝備，譬如說：登山鞋、登山杖、救生衣、頭盔等等；第二個部份是帶領戶外活動指導員的費用。這兩個部份佔冒險教育活動經費中最大的兩個部份，因此對很多青少年機構是負擔不起的。

「其實我們一開始是從高關懷團體開始帶，...我們知道體驗教育價格很貴，那我們知道這一套對高關懷學生有效，但是大部分的非營利組織沒錢。...冒險教育對NPO來說就是高不可攀，太貴了！...」(SF04)

「...我覺得體驗教育很花錢，第一個裝備、人力，就是第一個你要買裝備或你要租裝備，...所以我覺得第一個經費上面你那個裝備的採購上面就是一個很大的困難，然後第二政府的補助大概都不會補助到這一塊。...再來是人力，除了社工員之外我們可能在一些比較戶外的活動，譬如說登山我們一定要請指導員，可是他那個費用是相對來講是高的。他一天出去如果以八小時算，一小時算八百到一千六那個價格就很可怕了。」(S01)

二、人員的部份

從上述可以瞭解目前機構之間合作的模式及困境，在這一段落將討論冒險教育活動中引導員/指導員跟社工員合作模式。

(一) 合作的優勢

社工員對青少年在機構中的表現，或是青少年的家庭背景、需要的掌握會比引導員/指導員來的清楚。再加上活動結束之後，青少年還是需要回到原來的機構、社區、家庭中，因此社工員在活動中對青少年的觀察以及互動對後續的服務是有幫助的。除了，青少年機構跟其他帶領冒險教育的單位合作之外，冒險教育進到校園，如果與學校社工合作，一方面學校社工可以瞭解學生在學校的情形，另一方面可以協助引導員/指導員跟學校體系溝通。社工員跟引導員/指導員的相互合作，對於參加冒險教育活動的青少年來講會更有幫助。

「我覺得社工的角度就是，我覺得是像這樣的機構社工最好的做法就是參與在他們當中，就跟他們互動，...因為我覺得社工跟他們的關係其實比引導員跟他們的關係重要，那引導員因為引導員畢竟不是常常跟他們生活在一起的人，那我覺得社工跟他們有好的關係，而且藉由互動裡面去看到一些狀況....」(F01)

「...其實我覺得社工是很適合作體驗這塊，為什麼？就是你對孩子瞭解夠，你為孩子家庭瞭解夠，你在引導或是你在操作一些反思的問題時候，你很容易可以扣住他現實生活的狀況。你可能可以這部份做引導...我覺得引導功力是其次，對個案的瞭解跟他家庭狀況的掌握，我覺得那是比較重要的，因為我覺得你拋出的問題是不是可以讓他反思到現實生活的狀況，我覺得那個是比較重要的。...我覺得引導員因為接觸時間都短，他可能會跟你要一份譬如說個案的狀況，可是那個只是摘述...」

(S01)

「其實社工這邊可以熟悉學校的體制，他不用去follow這些

事，他可以認真的去帶他的團隊去怎麼經營，...因為我是co-leader，我會看到很多學生在互動的樣子，當然還有實習生啦！我要求他們的團體紀錄格式連團體動力的部份都要寫出來。...在perfrom給引導員。他就會知道原來我上次帶的部份，當然我們每次結束之後，就會學生走掉馬上去檢查你過程的動力跟內容，...然後就各自分工會看的到自己努力的目標，我是這樣一直在修正。...我覺得就是要合作啦！如果是學校社工跟你一起進入這個團體，你真的需要花很大的心思去跟學校社工講你所需要的部份，然後學校社工的部份他就要努力去跟學校打通關係，或是提出一些想法。我覺得大家要互相相輔相成，...

(S06)

當然，冒險教育除了社工員的參與之外，引導員/指導員的角色也很重要。很多社工員是沒有體驗過戶外的活動（溯溪、登山、攀岩等等），所以會不知道青少年在面對戶外活動的衝擊，例如：青少年站在3公尺高的石頭上，不敢往下跳入水中，這時候沒有體驗過高台跳水的社工員，如果一昧的鼓勵青少年跳下去，這樣是協助青少年突破還是恐懼呢？因此，藉由有戶外經驗的引導員/指導員對戶外活動強度的拿捏，以及適合戶外的引導方式來設計及帶領活動，會更適合青少年的需要。透過社會工作以及引導員/指導員戶外跟引導反思的兩種專業合作，讓冒險教育活動可以更貼切青少年的需要。

「我自己是覺得，以社工的角度，有些東西是社工做不來的，你就是必須要仰賴他們專業的部分，像剛剛知道風險評估.....我覺得活動的設計也是，你要設計什麼樣的活動給，什麼時候要放什麼活動進去，那個活動是有目的又有隱喻，要帶出你想帶的反思，我覺得那個是要有一些理論的背景，在頭腦裡面才設計的出來，然後在當下你才有辦法，做出你的問話反思，讓團隊可以就是討論。...可是我覺得會有個受限，是有多少人可以去帶這樣的反思引導，...譬如說我自己有一些反思引導的概念，...假設我今天沒有做過攀岩，其實我沒有自己沒有攀岩的經驗，我沒有自己去咀嚼那個攀岩的經驗，對我的撞擊是什

麼，...」(SF03)

從上述可以知道，冒險教育活動中需要有社工員的專業、引導反思的專業以及戶外技能的專業，那一個人需不需要同時擁有這三種專業呢？從第四章專業人員培養的部份可以知道，目前冒險教育活動帶領者分為六種類型，然而，從受訪者的資料中歸納出目前人員合作的狀況如下：

1. A 同時擁有社會工作、引導反思技巧以及戶外活動的技巧。
2. A 擁有社會工作的專業，與擁有引導反思及戶外活動技巧專業的 B 合作。
3. A 擁有社會工作及引導反思的專業，與擁有戶外活動技巧的專業的 B 合作。

其中有受訪者覺得需要一個人同時擁有這三種專業，也有受訪者認為各自發揮自身的專業，再透過彼此的聯結來發揮其效益。至於哪一種模式比較好，這就見仁見智了。

不過，在這一方面，研究者比較支持的是，社工員可以透過合作的方式與不同專業的人合作，因為社工員同時要帶引導反思、戶外活動，又要作社工的專業實在太辛苦，如果這時候透過不同的專業聯結，社工員只需要將自己專業的效益發會到最大就可以了。但是，社會工作、引導反思、戶外技能，這三種專業人員需要對彼此的專業有一定的瞭解，不然就會發生下一段將討論到的情況。

「...每年兒童局都審這個，超過 7 天以上就要去報告啊！那它也會講就是他很希望就是社工員可以養成引導員，這樣可以自己省錢。可是以我們的立場，我們會一直跟他抱怨說不要，因為我們覺得社工是社工跟引導員是不一樣的，...，所以我們就是做社工的工作。啊...講比較那個的，領一樣的錢幹嘛做那麼痛苦，而且有多一份壓力...對啊！那風險給人家管那不是很好，你只要做好你自己，又能夠比較聚焦的去做好你應該做的。你分開你兩樣，你兩樣得很厲害，即便，可是在這樣場域你引

導員只能發揮 50、社工員只能發揮 50，你倒不如一樣做 50，即便那個引導員很爛，他只能做 65 他都比你的 50 強。我覺得雖然說我比較建議是，各自有各自的專業，可是我覺得如果你能夠多少瞭解一下別人東西，我覺得會更有助於你在活動中的進行，包括跟對方的合作。所以我會覺得去學學也不錯啊！去體驗過至少你也比較知道這東西在做什麼，那你在設計方案上面，你也可以比較清楚這個有什麼功效，即便你可能沒有辦法那麼專業的帶、那麼專業的確保，可是你大範圍的你抓的到。」
(S04)

「我覺得社工員跟引導員的衝突在於，有很多機構的限制，跟社工人員本身工作量的負荷，機構限制...是我覺得那個是一個，很難得的事情，長營隊來講對一個社福單位的基構來講，因為其實你必須要很長時間的籌備，跟工作人員的下去，而且像台北有些單位可能是找其他的單位合作，我覺得這樣比較不耗損社工人員的能量，就是社工是社工，引導員是引導員一起合作，我覺得那個對雙方比較好，對個案也比較好，可是我覺得像我以前，九十七年那個經驗是，14 天的當下，又是社工又是引導人員的情況之下，我覺得太辛苦了。」(SF03)

「...就覺得我應該要什麼都會，然後我才能夠給孩子做榜樣，然後才能給孩子一些學習，後來我回歸到我是社工我的專業，我本身的專業是社工，然後我有戶外的sence跟技能，這是我附加價值。就我的教練來說，他們是教練，但是他在社福單位裡面，所以他的本身是戶外的專業背景，但是他的sence是社工的。...那當然就是戶外這個專業做戶外的工作，社工作社工的工作，我也會去期許自己要有一些戶外經驗跟戶外技巧，...」
(SF04)

(二) 合作的困境

從上一段可以瞭解冒險教育活動中，專業人員的合作可以讓活動的效益發揮會到最大，但是在合作的時候還是會發生一些摩擦跟衝突，因此此一段落將討論冒險教育合作所遇到的問題。

雙方在活動之前應先做好溝通，這樣的溝通有可能是社工跟引導員或指導員，也可能是引導員跟指導員，因此在活動之前應該先澄清合作雙方彼此的期待，如果是在活動進行中才作溝通跟澄清，這樣損失的是青少年的權益。

「我覺得就是跨領域的合作。一個社工員可以坐在辦公室裡面打電話、電訪，或是去案家訪案這樣子，做做資源連結，這樣就好。但是如果又要引導員又要社工員的能力的人就很少，然後又有引導員又有社工員專業背景知識又加上戶外技巧能力還不錯，願意出到戶外的人，那就更少，...其實是可以互相去明白或是互相涉略，...譬如說他們帶學生來...社工來的時候把學生交給你帶後，社工就開始到處晃，然後他們其實對學生狀況的掌握跟參與在當中的程度，或是他們去做觀察的狀況其實都很少。...」(F02)

「我覺得真的是引導員跟社工員有沒有辦法好好的合作，然後把那個效益達到最高，因為我覺得當兩邊都不知道怎麼跟對方合作，或是說現在還沒有發展一個好的合作模式的時候，然後就會其實效果很低。...引導員跟社工員彼此摸索的時候，喪失掉了是這些服務對象的權益。....」(S03)

當然，社工員跟引導員/指導員的溝通還需要在瞭解彼此專業的前提之下。不然就會造成，1.對團隊衝突的看法不同，譬如：引導員/指導員在等待團隊進到衝突期，透過彼此的衝突來發現並解決團隊的問題，但是社工員不能瞭解為何需要衝突的產生;2.或是對風險的認知差異，譬如：引導員希望透過登頂（登上高山的山頂）來達到高峰經驗，但是戶外指導員卻評估這個團隊無法攻頂，這兩種狀況。

「...教練跟引導員的部份，引導員了不了解有教練？教練了不了解他。...比如說像有時候我去約場地，那引導員我跟他不熟的時候，他會做一些很奇怪的舉動。...譬如說在高空擊球的時候，已經有人在上面站了十幾分鐘，他把他拉起來。...他要下班啊。所以我覺得這是一個合作的問題，像常常我們有時候...也是在一些別的社福機構的團體，我們跟社工有時候這種都會溝通，有時候他不了解我在做什麼，孩子衝突的時候，他說我怎麼可以讓他衝突。...可是他不曉得他...我在等那個衝突。...我在讓他衝突的時候，我才會這樣，利用在...由他們衝突點去...逼他們..去談，然後去討論...」(SF05)

「...後來我覺得在我聽過的狀況就是登山最常見，引導員要帶一群人去有登山的這樣的經歷。可是他一定要找一個嚮導，因為他本身引導員不是一個登山的專家，他一定找一個嚮導，那往往會有認知的落差。嚮導認為的風險跟引導員認為的風險可能不一樣，因為引導員他可能認為登頂是一個高峰經驗一定要登頂，他在這次的帶領他設定的目標就是登頂。可是對嚮導而言這個時候登頂很危險的，或是這群人他不認為他可以登頂。那就會有專業上的衝突，就會有專業上的衝突。你說引導員不對嗎？也不是也不全然，那你說嚮導不對嗎？也不全然，而且尤其是青少年工作是我們帶學生的狀態，體能狀況或什麼，往往是嚮導認為不適合登頂的。他會認為他們譬如裝備也不對，體力也不好，或是拖的時間很長可能要走夜路啊，...可是引導員就覺得說他就在等待這個時機。引導員本身在等待這個時機就是拖到晚上或是他們已經疲憊不堪。可是嚮導不認同，...」(F01)

(三) 社工員參與活動的難處

由上述可知，冒險教育的活動中需要不同的專業角色合作，也可以知道合作的優點及合作中發生的困境。其中在合作中發生的困境中，最大的一部分便是不同專業之間的溝通。活動中需要溝通的或許是引導員跟社工員，抑或是引導員跟指導員，不過這一部份將以社工員的角度為出發點，來討論社工員面對冒險教育活動中溝通或參與的難處。

社工員在參與冒險教育活動時的難處，大致可以分為兩種：1.對冒險教育的認識、2.體力。社工員在接觸冒險教育的時候，不一定就瞭解冒險教育的活動帶領方式，因此如何跟引導員作搭配是需要瞭解跟溝通的。再來是社工員如果不清楚冒險教育中最重要的就是「經驗的學習」，就不會知道冒險教育活動中「引導反思」的重要，這會造成冒險教育活動，就只是「活動」。

「...我覺得引導員跟社工員的合作，其實一開始沒有人教我應該怎麼做，...就是那個合作它沒有一個人教你說到底應該怎麼合作。像我一開始合作的時候，我都會一昧的聽引導員的話，...然後就是合作的時候，然後他說什麼我就覺得對！對！對！對！然後就什麼都對，然後就覺得他說什麼就覺得喔～好像！好像！然後可是後來才發現說其實社工員不應該是這樣的角色，社工員應該是一個資源的連結者，是去掌控說我們現在要這個資源怎麼樣或是我們要如何聯繫，而不是好像一直去聽引導員說什麼就是什麼。所以我現在就是要慢慢去抓說我到底應該踩出什麼立場，然後我要怎麼去跟引導員合作，...就是自己不知道自己在那個角色到底要幹麼！...」（S03）

「...我覺得一部分會有很多的受限，...我覺得在實務界的社工，並不是都喜歡體驗教育。...並不是每個社工都喜歡體驗教育，不是每個社工都了解體驗教育，那就算有社会工作了解體驗教育，我覺得他喜歡的程度也會不一樣，了解的程度又不一樣，我覺得那個差異，就會變成是你在設計活動，或是負責方案的時候的著重點，如果今天我很喜歡體驗教育，我很肯定體驗教

育，那我很可能我就會很強調，我一定要反思引導，可是如果今天我覺得還好，也沒有那麼多時間，而且我自己也不會反思引導，那我們會覺好沒關係，...我們去交給教練，教練可能帶個簡單的，這樣也叫反思引導，我覺得那會有程度的差異，就是你反思引導的，那個程度要到哪裡，...我覺得會有一些落差在，我覺得那是跟成效的評估，你也很難去看到，我覺得只有自己做的人知道。」（SF03）

至於體力的部份，不論事長期營隊或短期營隊的冒險教育活動，基本上都會應用到戶外的元素，因此社工員的體力很重要。從上述的分析可以發現，冒險教育活動方案中有社工員的參與及陪同，對冒險教育活動的效益是有增無減的。不過，對於部份社工原來說，要去從事登山、溯溪、攀岩是困難的，譬如說：要一位不常接觸戶外的社工員，背著 20 公斤的登山包，爬三天的山。如果在登山的過程中，社工員生理跟心理狀況不好，把團隊給指導員帶領，但是指導員在反思及分享的部份又處理不到社工員所期待的程度時，會造成活動的效益減低。

「...譬如說假設我們要用登山這一塊...可是其實我們對這塊我們自己的瞭解就都很單薄，我們在山上其實我們自己就有很多的恐懼，所以我們在山上花很多的精力跟時間照顧來照顧我們自己，而不會去管到孩子的狀況，其實那次狀況是我們都丟給指導員。...我們之後歸回來想說指導員帶引導沒有很好啊！可是我們自己也沒有辦法帶，...這樣。我覺得那個是技術，第一個有些時候你沒有技術，有些時候是你沒有裝備，有些時候你沒有體力。那你很難在這個活動裡面你是擔任一個輔導的角色，更慘的是你只能把你自己照顧好，就沒有辦法去照顧可能你原本希望活動達到的目的。...因為那時候我們要去爬四秀，我們就背包包去辦公室，因為是重裝嘛！20 幾公斤，...然後他們看到我的包包就跟我講說，我們計畫可能要修改，我們覺得我們真的很不想要去登山。...就是限制。我覺得對一個不常在運動的社工員來講，而且他有可能又 40 幾歲了你怎麼能夠去要求說，你要去做體能訓練啊！不可能...太困難了。」（S01）

「...可以帶這種的其實也會牽涉到工作人員的年紀、體力，還有可能是願不願意啦！...因為要花很長時間在外面。...那至於社工不能夠到戶外，我覺得看人啦！我們單位來講基本上都很愛出去，基本上覺得都OK啦！不會覺得不行出去，覺得怎樣對孩子好該怎樣就怎樣，我們不會覺得不行啦！」（S04）

（四）社工員跟引導員的角色衝突

從之前的討論中瞭解，冒險教育活動中人員的合作模式，上一段落討論社工員參與冒險教育活動所遇到的困境。接下來要討論的是，如果社工員同時具有引導員的專業時，所面臨兩種專業角色的衝突。

這樣的衝突包括，第一點，社工員為什麼要去帶領類似商業的活動。其次，活動結束後有引導員專業的社工員堅持要帶引導反思，不過其他的社工員不瞭解引導反思的重要性。最後，是角色的轉換，譬如：社工員的角色比較會界定為觀察、關懷的角色，但是引導員/指導員卻有比較重規範性的角色，因此在角色轉換上，可能上一秒是規範性的角色，而下一秒卻要轉回關懷的角色。

「...過去我會覺得...因為過去就是xxx跟我搭嘛！那xxx一直很期待我們可以，就是獨立帶的活動，那我就會覺得我社工為麼要去帶，看起來很像賺錢的東西，然後我社工員為什麼要去帶人家爬巨人梯、爬繩索，這好像不是...不是在做社工的事。所以這過去會有衝突，但後來我清楚明白，我們為什麼要做這個東西，背後是為了這群我們服務的孩子。...」（SF04）

「...我覺得一定會衝突，因為會拉扯，然後你最後就會妥協。...最大的衝突點，譬如說我有些活動，我堅持一定要帶反思引導，可是我的搭擋不能帶，因為他可能不是很懂，那可能就是我帶，可是變成如果是長時間的話，我覺得是沒有辦法負荷的。...我覺得那個會很辛苦，因為沒有人可以跟我做討論。我

的另外兩個搭擋，可能純粹以社工的身份跟我做討論，可是沒有辦法去討論，反思引導這個東西要怎麼做。...還有一部分是，做到後來，其實你搞不清處到底你現在是用社工的思考，還是用體驗教育的思考，...」(SF03)

「因為引導員有時候你需要有一些強制力或是你會比較有一些強勢，或是緊急狀況你要立即，那社工比較多你能要去做一些陪伴或觀察孩子的狀況，即時的去協助，甚至去安撫孩子的情緒。那某部份是跟教練來講是不太一樣的，因為他是立即性的指導，很多時候啦！」(S04)

三、活動的部份

青少年機構在辦理冒險教育的活動，除非是機構中有帶領冒險教育的部門之外，幾乎都要跟其他的單位合作。就如同之前所討論的，其他單位帶的過程中，是否真的有帶領青少年作引導跟反思，抑或是單純的進行「活動」。

(一) 冒險體驗式活動

冒險教育根據 Kolb 的經驗學習模式，除了活動中的經驗學習之外，還需要適度的引導，將活動中學習的部份可以帶回到現實生活中。如果冒險教育的活動中沒有反思引導的部份，充其量只能稱作「冒險體驗式活動」。「冒險體驗式活動」就只是單純的，參與戶外的活動，就不會去設計符合冒險教育的活動架構。

「...這比較像是體驗活動啦！可是你也不能全然否定它沒有教育的意義在裡面，因為他參與完這個過程裡面後，其實學員他自己所產生的衝擊跟感受，其實會有一些自我反省、自我去整理的過程，對於那個個體來講它是一個整理的過程，也是一個教育他自己的。...如果我沒記錯的話，在體驗教育界會認定它這樣的過程比較是屬於冒險活動或著是體驗式活動，他畢竟還是做了這個活動，所以他可能比較會被歸類為活動行的東西，

但比較不會被真的歸類到所謂的體驗教育的一個...他真的去認真去看待這個活動的結構，然後針對個案的狀況去設計這樣的課程。」(F02)

目前台灣並沒有相關的督導機制，來評鑑冒險教育的活動是否有符合其架構。在這邊會特別討論這一個部份，是因為目前台灣戶外活動如果打著「冒險教育」、「體驗教育」或「探索教育」的團體，收費會比一般的「活動」高，這樣對於一般青少年機構而言是負擔不起的。因此，研究者才會覺得需要一個客觀的評鑑機制，來評鑑機構辦的活動。

「他就必須要有督導評鑑啊，就是要有第三者做評鑑啊，可是！因為我們那麼時候沒有處理到方案，方案是由社工來處理，就是社工他就是交一個報告出去嘛，就是一個結案報告出去，那誰評鑑？沒有第三者評鑑啊，沒有所謂的社工督導，就是外單位的或是另外一個社工督導來評鑑，這個報告就是隨便寫，他只要能結案。因為申請方案單位他也不會在意你的東西會不會被評鑑，他就是看出來說好，你有做到這個東西，很多啊，像我們在xxx就是反正一個紅布條拉開有照相。....我覺得是應該看機構良心啦，看機構。一個他會要求自己的機構，他就會持續做好，他今天能夠要求自己他就不用擔心評鑑的問題。對，可是，似乎就是有些人他不願意，就是他想要更省力一點，整個又不這麼做嘛。你評鑑他有什麼用？...可是其實冒險教育很難去定義它，真的是不容易啦！只是你說做什麼活動叫做冒險教育？應該不是做什麼活動是冒險而是你引導的什麼是冒險教育，我覺得這個才是重點，可是有一個東西是督導他沒有辦法看見，他也沒有跟在活動裡面，那結案報告出來寫的人厲害就好，寫的人懂得寫什麼東西，那其實督導也看不出來。就是他也看不出破綻，除非他就跟著去，跟著去他才看得出破綻，不然他怎麼看得出破綻。」(F01)

「你意思是說當這個公司或這個基金會，或是我們基金會要執

行這個方案的時候，會不會有一個人來監督我們做的對不對？目前應該沒有這個人。...那個企業公司他接了一團溯溪團，但是誰可以評斷他做的對不對，好像沒有這個人。我們唯一會讓別人來評估，為什麼我要做成果報告，就是譬如說我們這個案子，我們是跟兒童局申請的，他們其實照理講要派專原來看狀況，但是他看的狀況也不會是你冒險教育到底有沒有帶的很專業，因為或許本身他們也不知道什麼叫冒險教育，其實很難有人來評斷說，這個做的專不專業。你這樣講應該是有點像我們做安置機構會有評鑑，但是就目前冒險教育來講，台灣好像還沒有評鑑所謂的冒險教育做的好不好。」(SF04)

目前台灣已經有由民間推廣的引導員認證機制，不過要解決這樣的問題，是需要從評鑑有帶領的冒險教育機構開始。但是這一點非常難做到，因為一般青少年機構通常會跟有帶領冒險教育的營利或非營利組織合作。其中非營利組織的評鑑就很困難了，更何況是要評鑑營利的組織。再加上，評鑑人員對冒險教育的認識度，也是重要的關鍵。

「...這個就更不可能！譬如說，我會不會開放讓別人來評鑑我？...所以這個某部分就是環境的部分，就簡單說，我找xxx要資料，他都不給我。...我那時候就做一個台灣的普查，就台灣都沒有這樣的紀錄，然後我就做一個普查，你辦長期營隊、你辦短期營隊，那這一年你辦了多少，然後他效果怎麼樣，大概是這些，你自己評啊，不用我來評，然後我做個這樣的紀錄，然後他都不給我。所以你想嘛，我們什麼時候才能到一個地步，大家都來「好，你來評我！」我能夠有那個雅量去接受別人的批評或別人的監督？」」(SF01)

(二) 活動成效的評估

在冒險教育活動結束後，青少年機構為了結案需要做活動成效的評估。一般而言，評估的方式分為質化跟量化兩種。在量化部份的操作方法是，在活動之前做一次問卷（例如：測量自我概念），並在活動結束之後在做一次，亦或是只在活動之後做一次問卷。至於質化部份的操作是，在活動期間對青少年做觀察，並在活動結束後做深入的訪談。

不過，在使用量化時會遇到的困難是：1.參與人數不到 30 人、2.問卷內容用字太過複雜，青少年不易閱讀、3.青少年對問卷的認真度。至於質化的部份會遇到的困境是：1.不夠客觀、2.主責社工是否有時間騰寫。其實，質化跟量化的評量都各有優缺點，不過從資料中發現，大多數的受訪者都比較推從運用質化或半質化的方式來評估活動的成效。

「這個在這幾年來一直是一個問題，...我記得 97 年底我參加台灣冒險發展協會辦的一個課程，我們就有人提問說冒險教育通常都是 10 到 20 個人的營隊，這個少人你要怎麼跑量化，跑出來準嗎？所以當然是不准的，因為數目太少。然後我記得xxx老師就有回應說，現在冒險教育大部分的成效著重在質性的，但是質性又沒有一個標準，而且質性會有關於社工員評估那個人的個人感官，所以要如何有成效我覺得這還要再研究啦！...」（SF04）

「所以其實某個部分來說，就我們看現在這個評估，這個有意義嗎？...因為我們就做過那個評估，...他是退步的或者是進步不多，後來我們去瞭解發現，有的是因為他前測的時候都給你勾「都很棒」，等到後面因為他也不care這件事情，然後後測的時候他開始尊重你給他的東西，然後開始認真勾，有些怎麼樣怎麼樣怎麼樣，所以當然就落差很大。或者是有的，我還有碰過不識字的，憑高興行，高興怎麼勾就怎麼勾，或者還有那種分離焦慮症，因為要離開了，要分離了，心裡面不爽，不高興，就溝不好，所以這有什麼意義？所以真正人的改變，評估、問

卷比較準還是由人來看比較準？...最好的方式就是質化，因為人的改變，人很多內心的改變，你怎麼能用量化？你沒辦法用量化。」(SF01)

「...我覺得我還蠻認真寫的，評估包括LEQ我們做前測、後測，包括我們還有自己做每天都要勾選的，...那後來這二年覺得LEQ那個信效度太差了，因為涉略的東西因為太繁雜或是太長，這些孩子不太會去閱讀這些文字。...看到勾勾勾勾勾勾勾勾。所以我覺得這個東西，其實謬誤比較多，所以後來我們就去討論，就是說我們改用半質性的東西，當然也沒有到質性，因為質性還要事前...怎樣怎樣，其實很多步驟啦！那我比較針對每個主責社工所登記的孩子，在他要去之前，他會先去寫孩子的狀況，那後來回來他覺得孩子有哪些狀況。」(S04)

四、小結

目前台灣青少年機構很流行辦冒險教育的活動，不論辦活動的目的是趕流行或是讓機構獲得補助或名聲，重要的是辦冒險教育的活動是否真正幫助到青少年。冒險教育活動需要不同專業的合作，譬如：社工（關懷、觀察、瞭解青少年的背景）、引導員（帶領引導反思）、指導員（操作戶外的技能）。不論合作的模式是上述的哪一種，重點是不同專業之間的溝通跟瞭解，透過專業的分工及合作，讓參加活動的青少年獲得最大的效益，這才是不同專業合作的重點。

不過，目前冒險教育遇到的困境，除了不同專業之間溝通的困境之外。對一般社福單位而言，如果社工參與冒險教育活動，對機構而言是否有足夠的人力可以分配是一大困難。另外，冒險教育活動中人事費（外聘指導員/引導原來帶領活動）跟裝備費的費用是高的，因此一般的青少年是否可以負擔也是個問題。

對於冒險教育活動的品質，目前台灣並沒有評鑑的機制，因此再把關上只能靠「機構的良心」。另一個層面是，參加活動青少年的成效評估，從資料來看大部分的受訪者推從運用質化跟半質化的評估方法，因此下一個部份將從有參與或

帶領冒險教育的受訪者眼中來看，青少年在冒險教育中改變的契機。

第二節 冒險教育的成效

這一節將分兩個部份來討論，第一個部份為「孩子的需要」，這部份會討論冒險教育對青少年的吸引、改變等等。第二部份為「追蹤輔導」，也就是冒險教育後續追蹤的部份。

一、孩子的需要

這部份將透過，對青少年的吸引、協助的方、個別化的需求，這三個概念來討論，青少年為何適合冒險教育這類型的活動。

(一) 對青少年的吸引

青少年喜歡有挑戰性的活動，再加上有些青少年在現在的教育體制下，沒有辦法滿足這些青少年的需求，而冒險教育中戶外活活動的刺激感以及挑戰度，是會吸引到青少年的注意。讓青少年對冒險教育的活動有興趣之後，引導員、社工員就可以藉由活動過程中跟青少年互動，藉著互動將輔導、教育等元素帶進去。

「那時候就有一個需要比較沒有人滿足就是一些高關懷的青少年，國中裡面有一些高關懷的青少年，所以我們就開始帶高關懷的課程，那樣的孩子跟一般的孩子需求就不太一樣，通常那樣的孩子都在讀書上面沒有成就感，所以就不適合帶靜態的活動，因為這樣子就把他們帶出去有一些動態的活動，對他們來說他們喜歡冒險...因為服務一般的孩子，就用我們原本用的方法，就辦營隊啊！之類的，可是後來因為碰到高關懷的學生，就把冒險的活動帶他們，發覺效果很好，所以就慢慢的就開始用冒險」(SF01)

「我覺得有一個很大的原因是因為就是青少年他們喜歡接受

挑戰，對！其實我也有問過督導就是為什麼我們都寫體驗教育，然後他就說因為他覺得這就是青少年會喜歡的東西。因為你總不能就辦一個，青少年會覺得無聊死了，你可能可以對婦女啊！或是說老人等等之類，就是成人就是辦這樣子的那個。可是對青少年，他就是想要刺激，他就是想要冒險，這些東西是他們會有興趣，然後會想要去參與的。」(S03)

透過冒險教育的活動是可以看到青少年不同的特質，或許這群被綁在主流教育體制下的青少年，有不同的可能。

「然後溯溪、登山、腳踏車，就是其實一些戶外的課程也會幫你，然後高低空體驗也會去做，最常做就平面跟高空體驗的部分，然後我覺得在那個過程，我覺得機構的主管，跟我們社工都會看到說，其實透過這些戶外的活動，或是平面的活動，其實會發現青少年的一些特質，然後；而且我覺得那個過程，會是一個介入的契機，就比如說：他們在做平面的活動，可能團體他們原本樣子，可能就在我們設計的活動裡面爆發出來，有團隊不合作什麼的，然後我覺得這時候，其實是一個引導人，可以去介入討論合作議題的機會，所以我覺得那個東西是，我覺得我們機構，為什麼到現在還滿喜歡，還滿常用的部分這樣子。」(SF03)

「我覺得try那個團體的話是可以進入到校園，可是我覺得我想要看到更遠大的成就是說看有沒有可能有一個這樣子的學校，就冒險教育學校，...可是我一直都很希望說有個像這樣的基地或是有這樣子的校園。其實有些學生他們真的那個精力無處發洩，或許有點可以有點像是學園的方式去輔助，而不是說這些孩子就是一定要用綁在體制內，然後要用這種主流的價值觀來看，我覺得很可惜。...」(S06)

(二) 團體協助的方法

冒險教育的活動吸引青少年之後，要怎麼協助青少年呢？冒險教育活動會運用團隊的模式進行，青少年參加的團體對青少年而言，是一個全新的團體。因此，青少年可以在團體中建立的氛圍，重新學習到什麼是合作、互助、正向、積極等等，讓青少年實際去體驗這些過程。當然，讓青少年真實的體驗過後，社工員再在活動中將諮商輔導的技巧帶入活動中後。

「...我不管你過去什麼，只要你對這個有反應，然後你來，就讓你在那個過程裡面就生活，而且跟別人相處，...但實際上也拋不開，然後你在那個過程裡面就可以重新開始，帶著過去的傷，重新開始，然後你會更認識你自己，然後經過引導員精心醞釀的氣氛、那個氛圍，然後就會正向、會積極。...所以我們識透過這個治療關係，然後讓他能夠自決。..所以這是為什麼我們的策略就是：我們只願意幫助那個願意被幫助的人。」

(SF01)

「因為就小朋友嘛！其實用一般的會談技巧他們做會談，即時就會缺少一點真實感吧！他們沒有實際經歷到一些，他們可以經歷到的東西，如果用冒險體驗的話，就是會有人設計一些活動嘛！讓他們在活動中有成功經驗的話，或是有一些實際跟別人分享合作的經驗。透過問題解決和困難克服可以使他們得到還蠻好的經驗，所以他們會對這個印象很深刻，相對的再透過冒險體驗，然後接下來的分享動作就很有比一般的會談治療有功效一點。」(S05)

(三) 個別化的需求

冒險教育的理論中，會教導引導員/指導員在設計活動中有很多的技巧跟流程，但是面對成長環境不同的青少年們，在活動的設計上是需要作不同的變化，以符合不同特質青少年的需要。舉例來說，一般理論上一個活動結束之後要有一個反思分享的時間，但是對於青少年來說，要坐下來分享或表達自己的感覺是有

困難的。因此，在活動的設計上，就會修改成三個或一整天活動結束之後，引導員才會帶反思分享。或是說活動設計的部份，一般而言活動的流程要度較低的活動開始，最後進階到難度高的活動，不過對於青少年來說，先用難度較高的活動吸引青少年的興趣，之後再回到低難度的活動，有時候反向操作，效果煩而比較好。

「我們曾經一個方案...一樣的東西嘛！但是我們要調換那個順序。你對企業來說就是平面、低空、高空，對某些孩子來講你要低空、高空、平面。剛說的反向操作就是，...然後這是活動帶領上的差異，再來就是分享的差異，理論上是一個活動一個分享，但是青少年我們帶下來覺得他不想講那麼多話，所以我常常是上午做 3、4 個活動中午一起分享，下次做 3、4 個活動下午一起分享。甚至有時候是一整天做完下午才分享，或是一整天做完早上分享一個晚上才分享，或是有事件才分享，有時候一個大活動結束後才分享。所以我覺得差異性就在這，...且前我們執行狀況是這樣，就要看狀況、看團體。所以像我寫在計畫，我都會寫一個計畫給他，下面再寫一句話「要看團體、個人情況，然後決定那個時間跟活動」。所以其實從我們 95 年開始在帶體驗教育，帶我們自己先從平面開始，再帶一些比較特別的孩子，我們會看孩子的設定反向操作。所以這個跟理論，我覺得真的是差很多，包括我 95 年到我現在自己執行的，坦白說我很少看書，但是我會去把書上的理論結合。有些時候你書上來了，你有些架構但是不是用這些孩子，...」(SF04)

二、改變的契機

冒險教育活動為什麼會影響青少年？甚至讓青少年的行為有所改變呢？從訪談資料中可以發現，其實冒險教育活動所扮演的角色很像「觸媒」，不是參加冒險教育活動之後，青少年就能馬上有所改變。冒險教育不是唯一一個改變的要素，它反而比較像是通往改變的橋樑。在冒險教育中有很多改變青少年的要素，例如：充權、任務賦予、角色學習等等，透過這些要素讓青少年得以改變。

「...「觸媒」...他不是唯一一個一的改變要素。...重點是我的生命怎麼影響你的生命，而且我的生命怎麼陪到你，而且我不是只陪你這四天三夜，不是陪你這 28 天，是陪你到你成長，陪你到你內化。」」(SF02)

至於冒險教育活動中讓孩子改變的因素為何？以下簡單的歸納出幾個 11 個要素，(大自然、活動、任務的賦予、共同經驗、帶領者、關係、充權、角色學習、陪伴、同儕、案主自決)，期待從受訪者的資料中可以發現冒險教育改變青少年的規因。

(一) 大自然

將青少年帶到大自然裡，讓自然對青少年說話，透過戶外活動對青少年內心的衝擊(例如：攀爬瀑布等等)，或著藉由青少年在戶外輕鬆的氛圍，讓諮商、輔導等技巧進入活動中，並協助青少年。譬如說：帶青少年去攀爬瀑布，當青少年站在瀑布前面，感受瀑布的水花以及風壓，聽到水衝擊的聲音，在當下或許青少年會感受到大自然的力量，與自己面對大自然時的渺小。在這個時候，或許青少年面對大到自然的衝擊，自己就可以體會到什麼是「謙卑」。

「...心理諮商就是室內，我們這樣聊這樣談，用一些桌遊、沙遊，用一些各樣的方式，可是很多東西不比，沒有辦法比得上親自帶到瀑布那邊，親自帶到大山那裡。你如果帶到大山，山會跟他說話，如果你有這樣的技巧，晚上圍著營火，然後大家一起經過一天，吃飯吃完了以後，都放鬆，然後喝茶、聊天，帶著一些諮商的技巧，甚至跟他一對一，或是在團體裡面，...」
(SF01)

「...整個大環境的部份，也許他今天參加的是一個登山活動，可是也許是他在爬山過程，也許是他在休息的過程，那個環境對他造成的衝擊。對！像獨處他可能是在那個地方一個人的過程當中，那個過程環境也是他的一個因素。」。(F02)

（二）活動

除了，大自然給青少年的影響之外，引導員/指導員在設計冒險教育活動的時候，會設計可以讓青少年有不同的生命經驗，譬如說：登山，當青少年在攻頂的那一刻，可以感受到正向經驗的力量。在活動中會設定一個需要共同達成的目標，讓青少年可以逐步去完成，並在完成的過程中有不同的生命經驗以及成功的正向經驗。

「我覺得就是讓他們體驗到很多不同的生命經驗吧！而且這些經驗可能是很正向，我自己覺得啦～！...譬如說他可能在這些活動裡面體驗到很多，就是因為他們逐步目標的達成，他們去體驗到就是由小地方的成功，到最後可能是一個很大的成功經驗，他們去克服去達成那個。然後這個經驗可能經由一些反思也有一些引導，可以讓他跟一些現實狀況做連結，或者是他們會去突破他們自己的界線。...可是我覺得因為這樣的一個經驗他可以...到現在對他來講，他可能對於那個距離對他自己的那個自信，我覺得那也是對他自己自信的轉移，...我覺得那是活動帶給孩子的改變。」(S01)

在冒險教育的活動中，還有兩個會影響青少年的因素，1.任務的賦予以及2.共同經驗，以下將針對這兩個因素做討論。

1.任務的賦予

在活動中適度賦予青少年一些任務，藉此可以讓青少年累積經驗，並且提昇自信。譬如說：在冒險教育的活動中，看到某位青少年很有領導的能力，因此賦予他「小隊長」的角色。讓他在活動中可以領導團隊，當他在領導的過程中，會學習到帶領團隊的經驗，並且讓他從中找尋到存在的價值。

「...我們也想辦法在活動中賦予孩子一些權力，...就是在過程

中適時的給孩子一些任務，讓他們可能在過程中可以累積一些經驗吧！就成功的經驗。後來他們也覺得他們其實是在這活動，他們也是除了體驗之外他們也扮演蠻重要的角色。」(S01)

「像有些之前我們在XXX做的團體，那孩子也是懶懶的，可是後來他是一個很會去幫大家開始凝聚起來，我們就會看到這孩子在操作，然後其他的人有時候，反而大家會分攤。我就會覺得這個孩子，就已經開始找到他的定位了，我們可以開始拱他，可以做一些好的leader的角色。當那個leader拱出來之後，我覺得他的自信，他自信起來的時候，他對於說什麼就會比較有力量，我覺得孩子找到他自己的存在價值啦！因為真的他有時候在班上真的是隱形人...你來我們這邊其實就有開始會有一些自信產生的時候，我覺得對孩子來講他那個我可以，我覺得他那個東西還蠻重要的...」(S06)

2. 共同經驗

很多社工員、引導員或指導員跟青少年的生活經驗或成長背景是不同的，因此在服務的過程中多多少少都有些隔閡，因此透過冒險教育的活動，可以讓案主跟社工員的關係更為緊密。譬如說：兩個成長背景不同的人，在冒險教育的活動中，一起背著很重的登山包，一起爬山、彼此打氣、一起哭、一起笑，讓彼此的生命有了共同的經驗。如此一來在之後的關係會不一樣，譬如說：青少年去爬山，在過程中青少年有高山症，活動結束之後，社工員因為沒有陪同，所以無法體會青少年在冒險教育活動中的感受。

「因為我覺得有時候你在服務個案上面啊！你會跟他沒有辦法工作的原因是，因為你們沒有相同的生命經驗。因為你們就是成長背景實在是差很多，因為我們家小時候是小康，然後父母親關係都很和睦。所以有時候其實跟那些孩子，有時候會覺得我跟他們其實沒有什麼共同的生命經驗，可是我在體驗的這個過程中，我可以跟他們有相同的生命經驗，我覺得這樣我比

較容易跟他們工作。我覺得這是我比較有感覺得一塊...」(S01)

「...所以我們一定要跟孩子一起參與，不然孩子就講「你又沒來」，像有社工因為他可能結婚了沒辦法去，然後他小朋友去，社工就會說很累吼！這好像是去年，他剛好才上就有高山症，我們就跟他講...因為他體力很好那一種，他突然去就高山症，因為他上次去雪山沒有，這次去奇萊不知道為什麼，才在合歡山那邊就高山症，可是第二天就好了。下山以後我們辦成果展...成果發表，社工看到就跟他說聽說你有高山症喔！他說對啊！我有高山症，社工就跟他說很弱ㄟ...，然後就罵他說你又沒上山。...你怎麼知道那多痛苦啊！」(S04)

(三) 帶領者

上述改變青少年的因素是，活動的設計及大自然的環境，這些因素主要都還是要拉近活動帶領者跟青少年的關係。透過冒險教育活動跟戶外的環境，拉近社工員跟青少年的關係，這時候青少年比較容易體會到社工員的關愛，因為這時候社工員跟青少年是「同一個團體」，而不再只是上對下的關係。

「...我就問他說，...你怎麼忍這樣子...他跟我講，他從小到大跟隨的世界只有利益。沒有想過他在一個團體裡面，看到這個團體的人，完全不為利益在做事。所以...他遇到這個是...他忍下來是因為...他覺得跟我們是一個團體的人。...他說為什麼我願意開車，開一個多小時的車子載他去衛生所看，他說為什麼我們這麼重視生命，...」(SF05)

由上述可以知道，社工員跟青少年之間的關係是重要的，因此以下將透過1.關係、2.充權、3.角色學習以及4.陪伴，這四個概念來討論。

1.關係

冒險教育活動中，最重要的就是帶領者跟青少年的關係，運用冒險教育的活動跟青少年建立良好的關係。在良好的關係基礎下，會有更多的溝通跟互動，如此一來，就可以觀察到青少年不同的一面，並且在談話上也會更深入。

「所以真正改變他們的是...主要是我們...的...關係，就是這樣子。...活動不是重點，活動當然有一些是...是他們...吸引他們的。」(SF05)

2. 充權

在冒險教育活動中帶領者跟青少年的關係拉近了，進而可以透過活動中任務的賦予等方式，讓青少年獲得自信以及對自己的認同感，抑或是透過活動的氛圍創造高峰經驗。當然，帶領者的肯定及認同，對青少年而言也是很重要的。.

「...其實個人談話比較重要，所以社工員或是引導員在冒險教育團隊裡面談話非常重要，...所以我覺得個人談話你可以針對他的背景、他要的跟他的狀況給他一些回饋回應，或是跟他談說...像剛那孩子是有關情緒，就跟他談情緒。你會在這個孩子身上找到，他生命當中會有一個罩門，那個罩門是在哪裡就跟他談那個點，那個點開了就開了，所以我覺得改變孩子的要素是，這個東西是一個工具，最主要還是要跟他談。...我們就是那個角色啊！把他引出來。有些孩子是需要團隊的鼓勵之外，如果你個人多給他一些鼓勵跟多給他一些認同，他會真的就開了。...」(SF04)

3. 角色學習

在冒險教育活動中，青少年是會學習帶領者的行為，所以在活動中帶領者的言行舉止隊青少年是有影響力。譬如說：社工員在騎單車時狀況不好，青少年也會模仿社工員是如何去關懷別人的方式，來關懷狀況不好的青少年。

「...譬如說我覺得那時候單車環導的過程，...我已經很累了，然後我覺得一開始我們都會硬ㄍ一ㄥ著，可是到後來你發現，你自己也呈現一種出很累的樣子，其實我覺得孩子，他也被學習去關懷你跟同理你的感覺，我覺得他們可以。...我覺得那是一個過程，就是你會覺得，原來他們，我覺得那不見得是，有些時候是給他們機會去學習，告訴他們說這樣是最好的，我覺得我們自己本身是一個工具嗎？也不能講工具，就是.....，我覺得在工作裡面是一個活生生的，我覺得身教，我又不覺得那叫教育。.....就是我覺得我們的言行舉止，其實對他們會有一些影響。」（SF03）

「你遇到事情你會怎麼處理，為什麼要這麼處理，你看很特別...當把孩子...原本這樣子逞兇鬥狠的孩子拉到我們在，長營隊的時候拉到你變工作人員，....所以就變成跟我們工作人員是一起囉！很奇怪，他就突然他就變成什麼都跟你一樣，他做的東西就是要模仿你，他不能抽煙...他不能怎樣，你也不用跟他講，他就會變這樣。所以我就覺得這也是一個很特別的東西，他們會自己去找...其實他們自己都知道自己在做些甚麼，所以他自己去找一個形象在什麼樣的環境中。」（S04）

4. 陪伴

除了上述的因素之外，很多位受訪者都有提到改變青少年的因素是「陪伴」。在冒險教育的活動中，社工員真誠的跟青少年相處以及互動，卻是影響青少年的因素之一。

「改變青少年的行為要素是...理論上應該是你的引導好，可是就我經驗是引導員的陪伴，因為我覺得青少年，嗯...我覺得青少年需要一個朋友，那我覺得在冒險教育活動有個特別是，你不是教練，...就是輔導員或是所謂的教練他是站在圈圈外的人，他是站在圈圈外控制那個圈圈在動，但是我覺得冒險這個活動其實比較不同，是引導員是站在圈圈內跟他們一起在動，所以我覺得其實青少年他們，不管他們有什麼負向行為或什麼，他們也懂得看。所以今天你跟他們互動狀況他們其實是很能夠敏銳去感受，那如果你不是很真心在跟他們互動，其實你很難，就算你技巧再好，你用了各種建立關係的方式他其實還是會跟你有距離，在這個距離的情況下你引導技巧再好，其實你很難改變他。所以我覺得其實我接觸到後來我的感覺是，...引導員的陪伴。」(F01)

「可是我覺得陪伴，就像你講的陪伴真的很重要，這是我們單位做了 10 幾年來的發現，雖然陪伴講出去很弱，很容易被質疑不專業，可是我覺得陪伴是很專業的東西，只是名詞可能感覺就不專業的。你要怎麼陪你不是只是爸爸媽媽角色，一個社工你有專業的東西，你有要評估、你要處遇然後在過程中你要給他什麼，還有一個很重要的，是，社工在示一個正向範層次的角色。」(S04)

(四) 同儕

除了活動及活動帶領者的因素之外，也不能忽略同儕的影響力。冒險教育活動中團體成員的屬性會很類似，並且會創造出彼此合作、包容、關懷的氛圍，因此在團體中同儕彼此的肯定、鼓勵、支持也會有所影響。譬如說：在團體中有一位青少年決定不講髒話，這樣的改變跟行為是會影響其它的少年，因此，透過青少年去教青少年的效果是看得到的。

「...高關懷帶高關懷，你知道同儕影響非常...你知道他們怎麼建立關係嗎？「ㄟ...香煙來一根啊！」就變麻吉了！或是說「啊...你是怎麼來的，你法院的...那我也是。」...但是他們唯一的差別是什麼？我是教練，你是來參加的人...然後有時候有些高關懷團體，他會很生氣或幹麼，我就會跟他討論，透過這個我們就可以討論，那你看到是什麼，他可以有多大的不同，透過孩子去教那些孩子，其實那個效應是很讚的。」（SF04）

「...一個是...在那個之間吧！朋友之間，就是他們團體成員之間，然後把他凝聚起來的那種友誼吧！對～我覺得那個東西對他們來講，會不會進入到這個團體，或因為這些其他人賦予他。」（S06）

（五）案主自決

最後要改變的關鍵還是青少年自己，根據 Hubble Duncan and Miller(2002)研究中有提到，改變是需要 40%案主自決、30%治療關係、16% 專業與技巧以及 14%其它。透過冒險教育活動的團體，讓青少年在一個跟原生環境不同的團體，透過這個團體讓青少年去檢視自己，當青少年透過自我檢視之後，決定要改變，如此一來改變的效果才最大。

「那你如果要專業一點的話，這是美國的研究。2002 年這是他們的研究，...一個人要改變，40%在他自己，自己要做決定。...。那第一個關鍵是在於這個個案本身。第二個才是我們，治療關

係，他這個就是relationship，包括家人的部分，有沒有那個支持系統，然後呢 16%是專業技巧，包括像我們有沒有一些活動之類的，那 14%是其他...外在環境啊..或者是意外...或是什麼之類的東西。...他是一個引出來，他不是去解決，他不是藥，不是medicine，不是cure，他是一個媒介、一個media，讓你在那個過程裡面可以轉化。所以關鍵，我們跟心理不一樣的地方，你懂我意思嗎？...我們是把你帶到一個新的環境，重新建構，重新建構，讓你重新認識你自己有這個有那個有這個有那個，而且經過確認，經過眾人的confirm，然後，喔～我真的有這個！然後你的自我能力、自我形象提升，然後回到你原來的問題，你就可以解決那個問題。」(SF01)

「...所以也有點像我覺得這個可以牽涉到下面你要問的這個問題，就是「改變青少年的要素是什麼？」第一個我覺得是「人」...「人」的部分，包括青少年他的「案主自決」，他自己要不要決定要改變，這是他自己的部分。」(SF02)

「因為我不太把它看成是它會去改變青少年，因為我覺得這個改變不是因為我們.....這改變都是因為通常他他們覺得，他們對他們的生活重新有了檢視跟反思以後，他想去改變，他不想過這樣的生活。...所以我覺得有時候也不是活動本身是在於他們自己可能看到了甚麼，所以願意去做改變跟自己的生活不太一樣。」(S04)

三、追蹤輔導 (follow up)

在青少年機構中，冒險教育活動通常會以長期或短期營隊的方式舉行，在學校通常會以每週幾堂課的方式進行。但是在活動結束之後，冒險教育是否還有其延續性，活動中青少年的改變以及學習是否真的可以延續到生活中。這一部份將會在這一段落中作討論。

(一) 追蹤的需要

冒險教育的活動中，引導員會透過團隊的建立讓青少年在團體中學習合作、關懷等等，也會設計創造高峰經驗的活動，因此，在冒險教育活動中青少年會改受到跟過去很不一樣的生活環境。但是，青少年回到原本的機構中或是原生家庭時，原本的環境跟冒險教育活動中的環境不同，活動對青少年的影響相對會逐漸降低。有鑑於此，為了讓冒險教育活動的效益可以持續，冒險教育活動之後持續的追蹤是必要的。

「...我們希望讓他的生命是可以有長期的被影響的，當你後面的環境是OK的，那那個改變就是會持續啊，但是如果你這個環境是不OK的，他既使當下改變，他知道他可以改變，可是他沒有辦法去對抗他環境給他的那些拉力。所以當然有一些孩子在這一塊是又回到原本的慣性裡面。我覺得這些是孩子改變的要素，但是我們能夠掌控到哪幾塊，是我們現在能夠掌控的，那我們就很努力的去掌控，可是其他那些真的不管是大環境啊，是社會的一些脈絡啊，或是那些觀念的影響啊，那些我們就真的只能盡力。...後續當然重要！...我們如果有這樣子的環境，或許是我們自己個人每一個人去開放家庭，那讓孩子來到我們家裡面，在那個環境裡面，他會改變，而且他可以維持他的改變，改變久了他就成為習慣，習慣就可以內化到他的裡面，重點是在那個「內化」。」(SF02)

「其實我們發現安置的孩子喔！兩年回去之後又一樣，你會受環境的影響。縱使他真的很努力賺錢，然後還有自己的想法，回去他媽又是...ㄟ...錢拿來我要買酒、我要買毒之類的，其實就會影響到孩子。其實體驗教育好用在哪？要持續性的，不然一次你做完了成效很高，除非你後續有Follow不然會掉下來，....」(SF04)

「因為他們在做的研究有講，這種長期的營隊沒有follow up是不道德的。因為你把他抽離他原本的生活、他的習慣，他創造

一個新的環境，在這個環境裡面通常是一個高標準，我們講真話、彼此關心，大家回去之後呢？那你把他帶到一個高峰經驗之後，又把他放回原來的環境，讓他的失望就跌得更深不是嗎？你把他帶到一個高峰，然後後面又再下去，那比不讓他去那個高峰經驗還更好一點。...所以很多有了高峰經驗之後他回到他...他就革命，是不是這樣子？...你都不關心我你沒去這個營隊你還不會，你就習慣。但是你去完這個營隊，你就跟家裡面起很大的衝突，...」(SF01)

(二) 追蹤的現況

歸納資料發現，目前台灣有作冒險活動後續追蹤的機構有以下三種模式：

- 1.有帶領冒險教育的青少年機構，自行帶領活動之後持續追蹤。
- 2.沒有帶領冒險教育部們的機構，機構內社工員實際參與，委外單位舉辦冒險教育活之後，回原機構持續追蹤。
- 3.帶完冒險教育活動之後，另一個青少年機構會持續關懷及追蹤。

「其實我們現在有看到這種狀況，所以去年xxxx是follow三個月，這個課程結束之後，我們回歸到xxx，他們會做持續xxx，然後送孩子去工作之後它會去follow他。然後政府補助 2 個月之後，它會持續在看他狀況怎麼樣，然後會在做一次follow。那今年我們應該會再做 3 到 6 個月的follow，所以這個結束之後會有 3 到 6 個月會有我們的社工師follow他們，因為我們其實非常清楚說，我們做了這麼多沒有持續的話等於零。」(SF04)

「...就是像我帶某間機構，他也會後續可以讓我知道說那些他們那些參加過的人，他們現在的狀況怎麼樣，這才有可能維持到後續的成效。就是你必須要有一個，應該說這是一個多方分工的事情，一定要有些單位本身就做關懷跟長期輔導的單位，那我們的角色是，我覺得帶領冒險教育的單位角色是你要去把

每一次的活動去精確去執行好，應該說你要按照體驗教育或是冒險教育的原則去執行他，那你執行好的話，原先輔導他的機構才能接續這工作，不然就只是帶他去happy個十天二十天，他回去...對那個機構來講沒什麼影響，不如包一部遊覽車去玩一圈就好了，所以我的看法是他必須要有一個特定的機構或是一個特定的單位才能去做追蹤...延續。」（F01）

「我覺得我們最特別的是我們會繼續追，而且一定追啊！就是我們後面...我記得我們那時候下班以後，還有好幾個團體，然後每個禮拜五請他們回來，然後做繪本。然後繪本是針對...好！你這14天你選一個你最有印象的東西，你可以去寫、你可以去畫，去寫這個小故事，你覺得你的成長是什麼或是你覺得你看見了什麼，不一定哪一個方向。然後大家都有一本繪本，不然就是剪輯，然後大家聊。」（S04）

（三）追蹤的困難

從以上的討論可以發現，冒險教育活動結束之後的追蹤是很重要的，目前台灣也有青少年機構試著在做這一塊。然而，從受訪者資料中可以發現，目前有作冒險教育活動結束之後的持續追蹤的青少年機構不多，其中的原因大致可以分為兩部份。

- 1.經費：活動經費大多只補助到活動結束，因此結案之後就沒有經費。
- 2.人力：活動結束之後，如果沒有帶領冒險教育部門的青少年機構，社工員工作量很大，因此對於持續追蹤會有困難。
- 3.場域：如果是在學校中辦冒險教育的活動，學生畢業後要持續追蹤會有困難。

「蠻可惜就是在台灣執行這樣子的方案，會遇到一個問題就是學期結束就結束了，或是下學期他不一定會找你的機構配合，或是這個學生可能他就畢業了，那就不會再遇到他了，所以沒有辦法再後續追蹤其實這是一個蠻遺憾的問題，...可是就變成

說後續的追蹤是要有一個機構，那這些學生是這個機構的輔導群，他們才有去可能持續追蹤，那可是其它的單位或機構如果它不是一個，本身是做這一類型學生的輔導機構它沒有辦法追蹤。因爲人來了就走了，他來的時候你不知道他從那邊來，他離開你也不知道他去那裡，所以他沒有辦法去評估成效，...

(F01)

「可是我們時間隔很短，七月協助我們，八月還九月做，其實沒有追很久，應該是活動半年，就在追那個他改變，可是我們沒有，我覺得那個，在社工機構裡面有困難，因爲譬如說一部分是，我覺得不單只是做方案，你還有個案，你還有活動，然後你還有其他時間的工作，我覺得沒有辦法一直，像做研究一樣一直去追。...我覺得機構，他有一個現實的考量，他是一年的方案，經費協助之後，你並不會有一個，你要經費核銷，你明明就要經費核銷，你不可能有多的錢，留到隔年之後，你又再去做一個什麼事情，是去了解個案的狀況，所以我覺得那個就變成，又回到原本負責社工身上，可是通常我們也不會刻意去問說，你參加這個活動之後，半年之後，你的改變是什麼，通常就不會再問了。...我覺得比較像是單元性的活動，就沒有辦法做到，一年以上持續性的方案，比較困難我覺得。...」(SF03)

(四) 國外的經驗

在台灣青少年參加冒險教育活動之後的追蹤機制，相較於國外實務上的經驗是不同的。在國外冒險教育活動結束後，會有其它的機構持續對參與過冒險教育活動之青少年作持續追蹤服務的機構，或許在轉介的過程中，會有銜接的落差，不過，國外會想辦法克服這種落差，讓青少年在參加完冒險教育活動之後，接受更完整的協助。

「在美國他們不是這樣子喔，美國他們的follow up，他們是有專門做follow up的機構，這個長期營隊結束之後，他們後面轉

給另外一個單位來做follow up，他們進步到這個地步。他不用擔心中間這個落差，他要想辦法克服。」（SF01）

四、小結

冒險教育活動中運用戶外來吸引喜歡冒險的青少年，再透過活動創造出高峰經驗。並針對生活背景不同的青少年，設計符合的冒險教育活動，並且在活動中社工員可以跟青少年一起創造出「共同的經驗」。透過活動拉近社工員跟青少年之間的距離，然後輔導、諮商等專業可以進入協助青少年。

冒險教育活動中改變青少年的因素有許多，但是重要的是在活動結束之後的追蹤。活動結束之後，青少年會回到原本的機構或原生的生活環境，因此活動的效益對青少年來講會減弱。這時候就有持續追蹤的需要，但是台灣目前在活動後續追蹤會遇到，經費、人力跟場域這三個問題，所以接下來應該要去克服這困境。



第六章 研究結論與建議

第一節 研究結論

自從1991年台灣師範大學公民訓育學系李義男教授開始推廣冒險教育迄今，國內越來越多青少年機構開始運用冒險教育來協助青少年。並且在內政部兒童局2008年度推展兒童及少年福利政策性補助項目及其補助標準表中，可以發現政府對高風險少年(非行、中途輟學、偏差行為或虞犯)高度關懷團體輔導工作，最高的補助可以達到百分之90。在高風險少年(非行、中途輟學、偏差行為或虞犯)高度關懷團體輔導工作中，對於戶外活動教練以及戶外活動引導員都有經費的補助(內政部兒童局，2010)。然而，根據第二章所描述社會工作者應該將服務方式豐富化(enrichment)。透過冒險教育活動關心不同的焦點，特別是針對生活的品質，其包含協助人們從自身出發，去增進生命的正向經驗及價值。由此可知，在國內青少年機構中，有越來越多機構選擇運用冒險教育方案來幫助青少年。

一、青少年的需要

Priest(1990)針對冒險教育活動中的元素歸納出以下五點(羅元俊，2004)：

- 1.娛樂(recreation)、
- 2.冒險(adventure)、
- 3.風險(risk)、
- 4.優壓力(eustress)、
- 5.技巧學習(skill learning)。

其中，娛樂與冒險的部份，是吸引青少年參與冒險教育的原素，透過有趣及有冒險感的活動滿足青少年，渴望刺激及動態的需求。另外，風險、優壓力以及技巧學習的部份，是為了讓青少年在活動中，可以學習到自身風險的管理、壓力的排除以及戶外技巧的學習。

除此之外，根據受訪者的資料中可以發現，冒險教育方案中不論是戶外活動(溯溪、登山、陸降)，亦或是室內平面遊戲，對於青少年來講都是新鮮且具有感官刺激的動。透過活動對青少年的吸引，讓青少年願意參與其中，並且藉由冒險教育方案的設計讓青少年在活動中可以學習到不同的生命經驗，例如：青少年自行建造一艘木筏，並利用木筏滑行繞湖一圈。以及利用活動達到高峰經驗，例如：登上玉山頂峰、單車環島等等。亦或是利用學習轉移理論(Transfer of Learning)中三種類型的轉移技巧(特定性轉移(specific transfer)、非特定性轉移(non-specific transfer)、隱喻性轉移(metaphorical transfer))，舉例來說，將登山的過程譬喻成人生中努力的過程，面對登山中所遇到的挫折跟困難，並且克服它，最後就會成功...

等等，透過轉移的技巧讓青少年可以透過活動中經驗的學習跟生活作聯結。

然而，透過冒險教育活動，是否真的可以滿足青少年的需求。根據Conner (2006)指出青少年的四個需求（引用自李慧君，2009），1.感到重要：從兒童期發展開始，就一直需要被感到重要，期望自己從朋友和社會生活被注意和關心；2.感到被愛：感到被愛可能成為獨特經驗，甚至比感到重要更強烈；3.能有所改變：青少年相信自己擁有超過他們實際上的能力，假如被忽視或沒有被支持，將變得相信自己是不能勝任；4.能去經驗不同種類的事物—好奇、創造性和冒險：經由兒童學習自然發展過程是需要的，改變和成長在這個階段，所以需要提供機會去探索世界，從生活和經驗去創造及表達事情。從這四個需求中可以發現，透過冒險教育方案設計是可以滿足青少年的需求（圖6-1）。

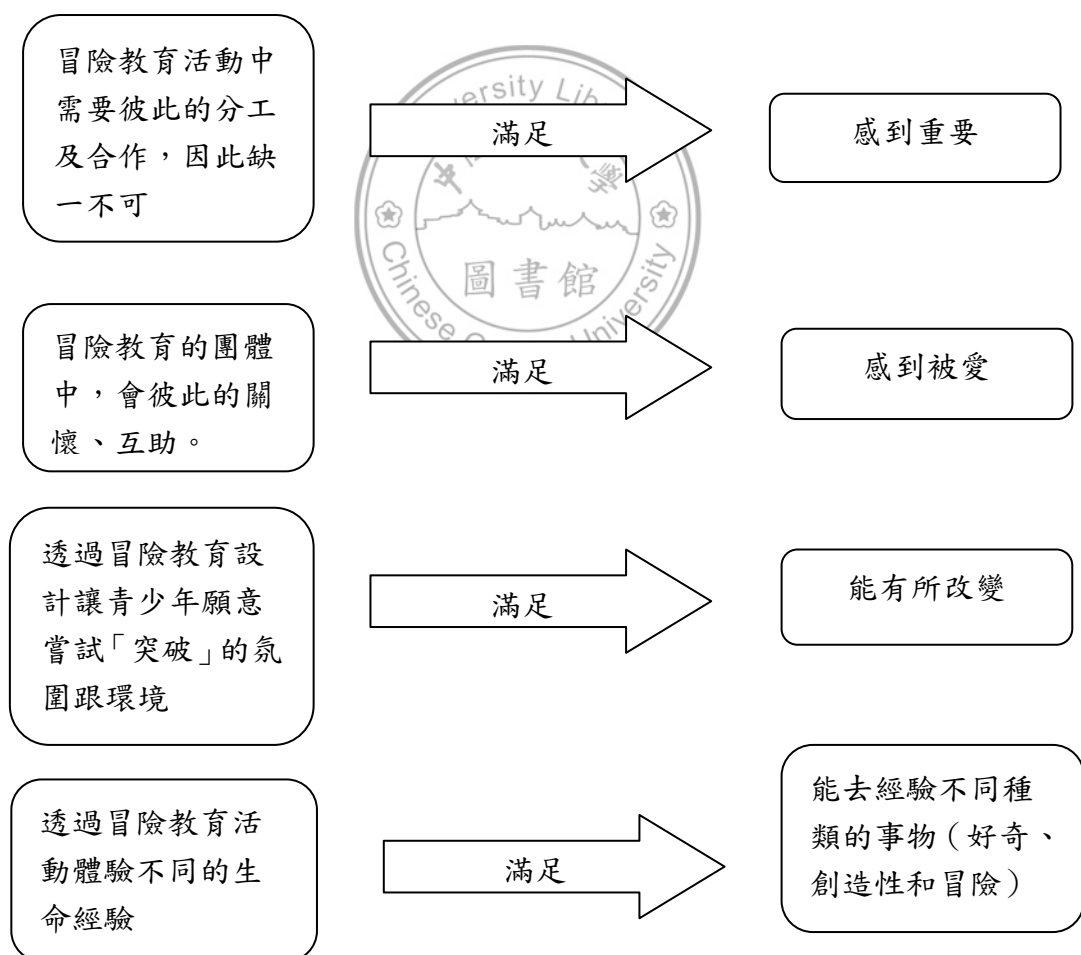


圖 6-1 需求的滿足

除此之外，黃德祥（2000）所提出青少年輔導工作需要掌握的五項原則：1.

尊重青少年的價值與尊嚴、2.接納與關愛青少年、3.注重青少年的個別需求、4.教育與輔導工作者應具有良好的人格特質、5.應掌握社會脈動不斷地成長。冒險教育方案會根據不同需求的青少年，設計不同的方案內容，例如：偏差行為的青少年，方案設計會先從難度較高的活動開始；災區的青少年，方案設計的難度會由簡單至困難。

基本上。冒險教育方案的目的是透過戶外活動或有冒險感的平面活動，來拉近青少年跟社工員的距離。社工員以及青少年透過戶外活動一起經歷相互陪伴、協助、合作等過程（例如：一起攻上山頂、一起單車環島），在活動中社工員在戶外表現出在服務案主過程中不同的樣貌（例如：騎單車時的疲憊、如何面對對跳水的恐懼等等），並且一起創造出共同的經驗。在活動中社工員跟青少年的距離更靠近，這時候社工員可以稱機會輔導青少年。如果青少年在團隊中有不當的表現（譬如：打架、抽煙等等），社工員也可以利用利用團體（團體中的控制力量、團體中的生活公約）來改變，並且介入輔導。然而，冒險教育方案結束之後，社工員及青少年回到原機構，還是可以藉由活動中創造的共同經驗來作為與青少年談話的切入點。

二、社會工作場域運用冒險教育之現況

根據研究的資料歸納出，目前國內社會工作場域運用冒險教育的現況，以下將從：1.政府、2.民間，來作討論。

（一）政府

從2008年度推展兒童及少年福利政策性補助項目及其補助標準表中，可以發現政府對高風險少年(非行、中途輟學、偏差行為或虞犯)高度關懷團體輔導工作，最高的補助可以達到百分之90，並且運用來輔導高關懷青少年的團體工作中，可以申請戶外活動教練費（根據資歷跟證照，外聘最高每小時新臺幣1200~1600元，內聘折半支給，每天最高補助四小時。）、戶外活動引導員費（每天二十四小時最高支領新臺幣三千元。）以及帶領小組帶領員費（每天二十四小時最高支領新臺幣一千五百元。），不過，1.團體領導費、戶外活動教練費同一時段，不得重

複申請補助。2.戶外活動引導員費、團體小組帶領員費，請依活動規劃需求擇一申請補助（內政部兒童局，2010）。冒險教育方案可以透過此來申請補助，抑或是透過青輔會青少年就業輔導的方案來申請經費（將冒險教育的元素放入活動中）。以目前政府因為要提昇就業率的原故，對於輔導青少年就業的補助款較多。

（二）民間

從第四章的分析中，可以知道冒險教育擁有不同層次的運用，冒險教育可以四種不同的層次，1.休閒的功能、2.教育的功能、3.充權和輔導、4.治療的層面。對照 Gass（1993）所提到的四個層次類似，休閒、教育、發展、治療，然而，根據不同的層次有不同的活動目的以及不同的設計，分別說明如下：

1. 休閒：利用冒險教育產生感官上的刺激，並帶給參與者快樂的感覺。
2. 教育：利用冒險教育活動讓參與者想法上的改變，會產生新的認知，或是學習新的技術與觀念。
3. 發展：利用冒險教育活動讓參與者在行為上有些改變，譬如：增加行為的能力、使參與者主動參與活動並且去嘗試活動中的任務。
4. 治療：利用冒險教育活動治療參與者的行為、認知等等，並在冒險教育活動中處理過程及治療支持。

1. 冒險教育活動目的

簡單來說，運用冒險教育活動是期待青少年可以經歷預期社會化(anticipatory socialization)的階段，進到繼續社會化(continuing socialization)的階段。然而，冒險教育的操作模式是以團體為主要的操作方式，而引導員在帶領的過程中，需要將團隊建立成相互信任以及相互合作的團隊。

就如同團體社會工作的操作方法，冒險教育活動的團體成員屬性相似，並且團體會有目的性，活動中透過團隊成員之間的互動，並且一起面對活動中的任務。可以讓青少年學習到，社會互動中合作的三種模式：

(1) 非正式合作(informal cooperation)：在團隊剛建立的時期，透過低冒險性的活動（例如：平面遊戲），讓團隊中的成員可以從簡單的互助來建立團隊。

(2) 正式合作(formal cooperation)：在團隊建立到團隊成員可以互相幫助的時候，引導員可以透過「全方位價值契約」的訂定，讓團體中有屬於團隊的「契約」，並運用中冒險性的活動，讓團隊進到正式合作的階段。

(3) 共生合作(symbiosis)：最後，運用高冒險性的活動，讓團體成員可以有更深的合作關係。

2. 合作模式

冒險教育方案的中可以同時運用這四種設計，例如：在活動中有「休閒」的活動，讓青少年感官上有快樂的感覺，再來有「教育」的成份，讓青少年有新的學習，有了學習之後進到「發展」，讓青少年在行為上有改變，最後運用「治療」，讓青少年獲得處理。因此，在冒險教育方案中，需要不同的專業協助、分工及合作，例如：戶外活動由指導員帶領、活動引導由引導員帶領、資源轉介/輔導由社工、諮商由心理師等等（圖 6-2）。由於需要不同專業的合作，因此有以下幾種方案模式：

(1) 機構本身有帶領冒險教育的部門，案主來自於機構本身。

(2) 機構本身沒有帶領冒險教育的部門，因此需要將方案委外給其它單位或外聘原來執行。

其中委外的單位可能是個人工作室、營利單位、社團或個人。冒險教育方案都通常都以長期/短期營隊的方式進行，除了學校的方案之外，學校通常會以「課程的方式」進入校園，例如：多元能力課程，一週一次，一次 2 至 3 個小時。

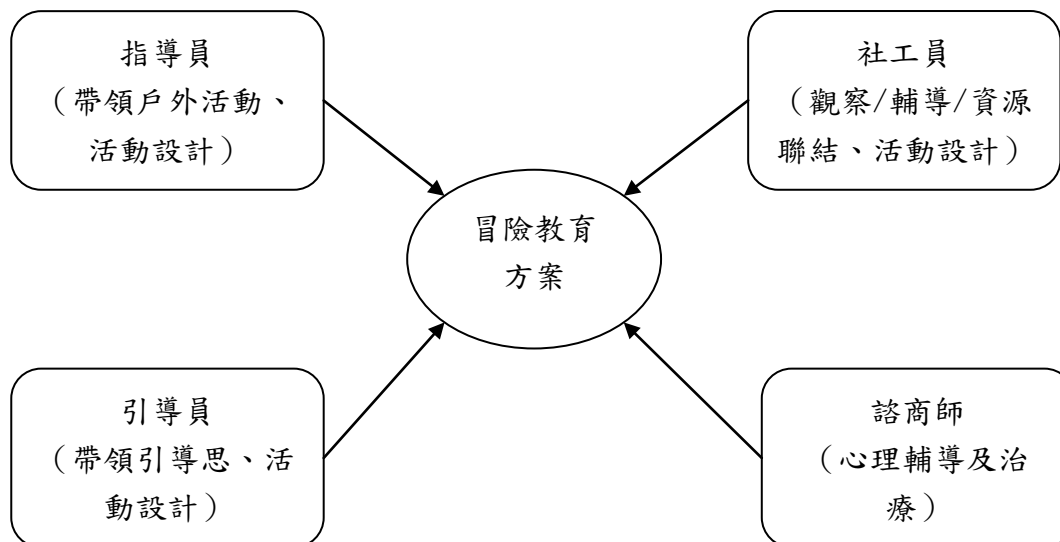


圖 6-2 冒險教育方案分工

3. 團體社會工作的運用

冒險教育中常運用團體的模式操作，然而，透過受訪者的訪談資料以及研究者本身帶領的經驗，發現冒險教育活動中團體運用跟團體社會工作非常類似，例如：冒險教育活動的目的跟 Klein (1972: 31) 指出團體社會工作在協助個人適應環境中的人際關係和所遭遇的問題上，團體工作的八個明確目標相同 (曾華源，1997)，將針對以下八點作對照：

- 1.復健：指恢復某人或某件事，使個人達到先前的能力或狀態的過程，以及改變態度或價值觀的方式。就如同冒險教育中，設計可以讓青少年充權的活動，譬如說：團隊中任務解決。
- 2.建立：指成長過程和發展的過程失去學習的機會，造成無法恢復的功能損傷，而形成某些人的困難。或許青少年在成長的過程中，並沒有經歷過同儕團體互相幫忙的過程，因此透過冒險教育的團體，讓青少年學習到什麼是互助、合作以及彼此關懷。
- 3.矯正：指協助無法遵守社會規範、社會道德，侵犯他人或是成為犯罪者的過程。冒險教育方案目前有運用到受保護管束的青少年，不

過，本研究並沒有涉及到此一部份。

4.社會化：指協助個人學習符合社會標準和人際關係技巧的過程。另一相關的說法是再社會化，是指協助那些退化且需要再學習的人的過程。冒險教育活動中，透過團隊讓青少年在設計好的團體活動中學習。

5.預防：對可能發生的困難做預測，並提供所需要的環境支援。冒險教育的方案中會設計不同難度的活動，讓青少年面對不同的困難，並且學習面對及解決。

6.社會運動：指協助個人因應和適應環境以外，協助成員學習改善所處環境的過程。青少年透過積極參與冒險教育活動的團體，並學習參與決策、擔當責任以及分工。

7.問題解決：指透過團體達成任務，協助成員做決定，並解決社會問題的過程。冒險教育活動中會設計一些任務性的活動，譬如：自行規劃單車環島的路線等等。

8.社會價值：協助成員發展與日常生活相關，且符合實際需要的社會價值。譬如說：在冒險教育方案的活動中，透過隱喻的方式，讓活動跟生活做聯結，譬如：溯溪的過程就如同面對生活中困難，對抗急流的過程就像你對抗毒品一樣，所以你可以度過這難關一定也可以度過生活中的難關。

4. 其它

從訪談的資料中，受訪者有提及目前台灣並沒有「15 歲以下兒童的死亡險」，因此研究者針對這一點作較完整的瞭解。

1.法律層面（新光人壽，2010）

關於 15 歲以下兒童死亡險的部份，是在保險法第 107 條中，並且於 2010 年 2 月 3 日修法完成，在 107 條法修訂之前之規定，以未滿 14 歲之未成年人為被保險人訂定之人壽保險契約，身故時僅能給付喪葬費用保險金，且以 200 萬元為限。因此，於 2009 年曾引起社會各界討論認為有危及兒童生命安全之虞。國外亦有基於道德危險防阻考量，於法令上限制未成年人投保者。

有鑑於此，2009 年 6 月 8 日立法院財政委員會召開會議審查立法委員所提保險法第 107 條條文修正草案，審查結果為避免誘發道德危險，明定以未滿 15 歲之未成年人為被保險人訂立之人壽保險契約，其死亡給付須至被保險人 15 歲之日起始生效力。另修法前對於以心神喪失或精神耗弱之人為被保險人訂定之人壽保險契約，亦規定僅能給付喪葬費用保險金，且以 200 萬元為限，修法後則規定給付限額為訂立本契約時遺產及贈與稅法第 17 條有關遺產稅喪葬費扣除額之半數，目前之限額為 55.5 萬元。

2010年2月3日起施行之保險法第107條修正條文內容如下：

- (1) 未滿 15 歲之未成年人為被保險人訂立之人壽保險契約，其死亡給付於被保險人滿 15 歲之日起發生效力；被保險人滿 15 歲前死亡者，保險人得加計利息退還所繳保險費，或返還投資型保險專設帳簿之帳戶價值。
- (2) 訂立人壽保險契約時，以精神障礙或其他心智缺陷，致不能辨識其行為或欠缺依其辨識而行為之能力者為被保險人，除喪葬費用之給付外，其餘死亡給付部分無效。前項喪葬費用之保險金額，不得超過遺產及贈與稅法第 17 條有關遺產稅喪葬費扣除額之一半。
- (3) 考量其他法律可能對未成年人等投保死亡保險另有規定，為利各部會政策推動，爰於第 5 項明定「第一項至第四項規定，於其他法律另有規定者，從其規定」。

立法院審查保險法第107條修正案時，為避免該條文第1項加計利息返還所繳保險費所使用之計息利率過高，仍有誘發道德危險之可能，增訂第2項授權主管機關就利息之計算另為合理規範。主管機關目前已依該條第2項之授權，訂定被保險人滿15歲前死亡者，保險人得加計利息退還所繳保險費之利息計算規範。

保險業依據保險法第107條第1項加計利息退還所繳保險費時，其利息之計算應以不高於年複利方式自該保險契約生效日計算至被保險人身故日止，利率並不得高於該保險契約計算保險費所採用之預定利率；如無預定利率者，則不得高於計算保單價值準備金所採用之宣告利率。

2.實務層面（新光人壽，2010）

實務面最簡單的問題就是，未滿15歲未成年人是否還可購買人壽保險及傷害保險？除了人壽保險及傷害保險外，還能獲得哪些保險保障？以下將作簡單的敘述：

- (1) 保險法第135條規定第107條於傷害保險準用之。因此，以未滿15歲之未成年人為被保險人購買之人壽保險或傷害保險(含旅行平安保險)的保單，在被保險人滿15足歲以前不能含有身故給付，惟殘廢及傷害醫療保障並不會受到影響。
- (2) 大多數人壽保險公司及產物保險公司已完成相關保險商品之設計或變更並已開始銷售，以繼續提供未滿 15 歲未成年人殘廢及醫療給付之保險保障，故 15 歲以下學童仍可投保提供殘廢、傷害醫療保障之傷害保險或旅行平安險；或作較長遠之風險規劃，投保死亡給付於被保險人滿 15 歲起生效之傳統型人壽保險或投資型保險商品。
- (3) 另外，可考慮選擇為學童購買生存險、健康險及年金險等商品，以補強其他方面的保險保障。

由上述相關法律可以瞭解，台灣目前關於 15 歲以下的兒童，是可以保死亡險的，只是並沒有給付的經額。政府修訂保險法 107 條是出於美意，但是對於青少年在參加冒險教育活動的時候，就會多一分風險，因此在帶領冒險教育時就需

要多一分的注意。

三、青少年改變的契機

從受訪者的訪談內容中發現道冒險教育活動，是一種「媒介」的角色。在冒險教育的活動中，包涵很多「青少年改變的原素」，然而青少年在冒險教育活動中，因這些元素而產生改變（圖 6-3）。

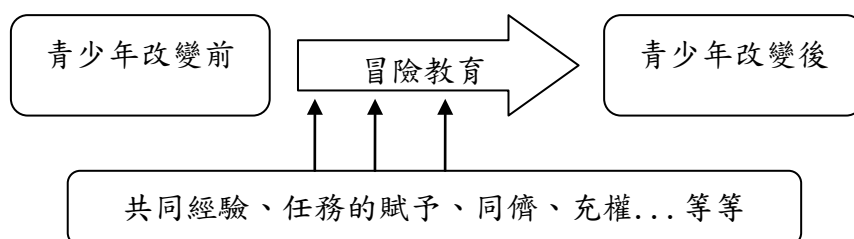


圖 6-3 冒險教育的角色

以下根據第五章的分析中，歸納出 11 種造成青少年改變的因素（圖 6-4）。

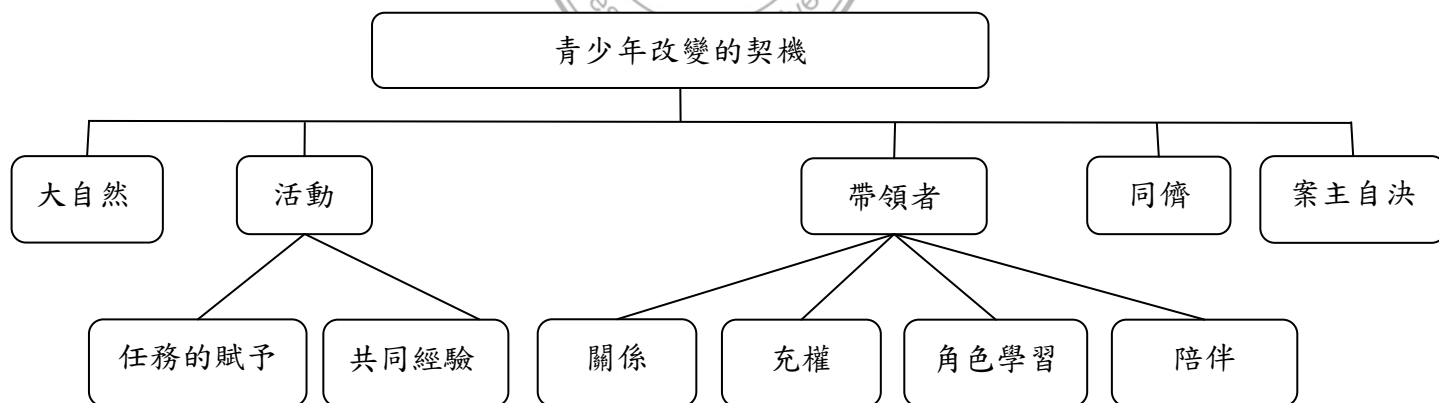


圖 6-4 冒險教育改變青少年的契機

冒險教育方案中常會運用戶外的環境，戶外的環境很自然的就會對青少年產生影響，譬如說活動設計的目標是花 5 天爬山，並且攻頂，在爬山的時候「山就會對你說話」，青少年背著很重的裝備走在往山頂的路上，這種辛苦只有自己體會得到，當在攻頂的那一剎那，那種感動也是屬於自己的體會。除了大自然的因

素之外，活動的設計也很重要，冒險教育通常是運用團體的模式在進行，因此如何建立出一個可以相互幫助、包容的團隊在冒險教育方案中是很重要的。不只如此，活動中設計很多不同體驗的正向經驗以及可以創造高峰經驗的活動，讓青少年可以透過活動學習到團隊以及不同的生命經驗。

在冒險教育活動中，引導員可以適度的賦予青少年一些任務，青少年可以自己做的決定、事情就讓青少年自己作，讓青少年在活動中任務的賦予上學習到負責，並且讓青少年自己決定，例如：14 天一萬元的旅行方案，讓青少年自行決定路線、住的地方等等。當然，冒險教育方案中所設計的一切活動，其目的都是為了讓社工員跟青少年可以有「共同的經驗」，如此一來，在活動結束之後的輔導及服務可以有更多的切入點以及讓彼此的關係更靠近，譬如說：在會談之前可以先聊一下之前活動中的共同經驗。

冒險教育方案中除了團體的活動之外，有很多時間可以一對一談話，面對青少年談話的有可能是引導員、指導員或社工員，在私下談話的過程中給予青少年正向的肯定及鼓勵，對青少年來講是很重要的。再加上社工員跟青少年「一起」完成一件事（譬如：一起其單車環島），是可以拉近彼此的關係，這時候就是社工員的介入及輔導的最好時機。當然，在活動中對青少年出全最好的方法就是，帶領者最直接的肯定跟鼓勵。

帶活動中帶領者的陪伴，真誠的陪伴青少年，讓青少年知道活動帶領者是真誠的跟他們互動的，而不是站在他們團隊以外的「大人」。不過，活動中陪伴青少年不是只是當他們的朋友，而是在活動的過程中帶領者必須當一個「榜樣」。譬如：活動中要求青少年不行講髒話，帶領者就不能講髒話，或是要青少年去面對對戶外的恐懼前，帶領者必須自己要先去面對自己的恐懼，簡單來說就是，不能要求青少年作帶領者自己都做不到的事情。

除了上述的因素之外，同儕的影響也不能忽視，因為少年階段同輩之間的互動關係不僅可以增強社會技巧，而且可以透過接觸不同社會背景的同輩，擴展個人的認知經驗（曾華源、郭靜晃，1999）。以及冒險教育方案的活動中團體同儕的鼓勵、支持，對青少年來講是重要的。並且透過團體內的社會互動學習合作，

以及團體內的社會控制來達到團體成員之間彼此約束、互助的目的。

最後，改變青少年最重要的就是青少年自己，根據 Hubble Duncan and Miller(2002)研究中有提到，改變是需要 40%案主自決、30%治療關係、16%專業與技巧以及 14%其它。因此，當體驗過不一樣的生活經驗之後，如果青少年「自己」希望改變，回到原生家庭或原本機構中會改變的機率比較大。

四、社會工作場域運用之困境

從上述冒險教育現況中，可以知道目前國內社會工作場域運用之情形，以及不同專業理想的合作模式。以下將針對目前社會工作實務界，在運用上遇到的困境。

(一) 社工員對冒險教育困境

部份社工員對冒險教育是不瞭解的，冒險教育不只是單純的「戶外營隊」，部份社工員會將青少年「交給」指導員/引導員之後，就回到機構「遙控」團體，或是在旁邊休息。或許是因為社工員不清楚，在團體中與青少年創造「共同經驗」、利用活動拉近彼此關係以及觀察青少年不同的面貌的機會。

一般社福單位的社工員手上可能有 30 個個案，如果參加冒險教育活動的個案只有 15 位，那社工員參加活動的那幾天，其餘 15 位個案要怎麼辦。再加上，社工員除了要辦活動之外，還需要作個案、家訪等等，因此要社工員全程參與也是有困難的。抑或是冒險教育戶外活動的部份，對部份社工員體力上造成較大的負擔。

另外，冒險教育在校園中的運用會遇到的情形是，學校體制對冒險教育的不瞭解，再加上學校對「安全」的顧慮，因此，如果要帶青少年離開學校到校外進行戶外活動的難度是高的。

(二) 角色的分工

或許是社工員對冒險教育的不瞭解，因此在活動的分工上會出現狀況，譬如

說：長期安置機構的社工員希望青少年在活動中不要有衝突，可是引導員卻希望透過衝突來澄清彼此的狀況，這種情形應該要聽社工員的還是引導員的。抑或是引導員希望透過攻頂讓青少年達到高峰經驗，可是指導員評估風險之後，決定這些青少年不適合攻頂，這時候應該聽誰的。

（三）經費

冒險教育方案最主要的經費，1.裝備、2.人事費，戶外裝備的租借跟購買都不便宜。如果青少年機構沒有帶領冒險教育的部門，外聘指導員或引導員的費用大概一小時收費 800～1600 元，一天加過夜算 8 小時，如果 5 天過夜的活動最多要花費 6400 元（內政部兒童局，2010），而政府作多補助一天四小時，每小時 1200～1600，所以五天的活動最多補助 3200，以最高的經額計算，政府指補助到一半的人事費。因此，人事費加戶外裝備租借或購買費，對一般的社福單位負擔不小。

（四）冒險體驗式活動

冒險教育的哲學背景，是根據杜威經驗學習理論所延伸的，其中杜威的經驗學習理論如下（吳木崑，2009）：

1. 嘗試（trying）與經歷（undergoing）：

杜威對人類的學習提出「從經驗中學習」（to learn from experience）或「由做中學」（learning by doing）是杜威在教育上主張經驗學習的核心概念，要瞭解經驗學習的意涵，便要從杜威所論及的經驗本質談起。杜威認為（Dewey, 1944:139）要理解經驗本質，惟有理解經驗乃包括了積極與消極兩種因素的特有結合才能明白。就積極面而言，經驗乃是一種嘗試，更明確的關聯性用語是試驗（experiment）。就消極面而言，經驗乃是一種經歷。我們向某對象採取行動而經驗了某事，我們與某對象一起做了某事，然後我們遭受和承擔它所帶來的後果。我們對某事物有所動作，某事物也回頭來對我們有所作用，這便是經驗的積極面與消極面特有的（peculiar）結合。



由此可見，經驗一方面積極嘗試而有所行動，一方面消極經歷而忍受結果，個體的每一個行動（activity）必然會伴隨一個結果（consequence），如果個體的行為只停留於一個行動一個後果，則依杜威的看法這並不是經驗，也不算是學習。譬如說：帶著青少年去登山，活動結束之後並沒有後續，這樣並不是經驗學習。如果在登山的過程中或結束後，將登山過程中的經驗跟生活動聯結，這樣的活動較可以稱之為學習。因此「從經驗中學習乃是在我們做的事情和所享受或受苦的事情結果之間一種前後的連結。在此條件之下『做』（doing）變成是一種『試』（trying），世界經由試驗而找出其真相，經歷變成了發現事情連帶關係的一種教學。」（Dewey, 1944:140）

2. 行動與結果相連：

行動和結果的相互連結，其之所以產生，依杜威的看法乃是來自於「經驗中的反思」（reflection in experience）。杜威認為，在我們的行動和行動之後之所以會發生許多詳細的連結，是因為思考（thought）隱含在經驗裡的原故。杜威指出「當思考的數量增加，所以與它相稱而增加的價值也就非常不同。經驗變質了，而且變得深具意義，我們把它稱為反思型經驗（type of experience reflective）--是一種優質的思考（reflective par excellence）。」他主張要「深思熟慮的培養這個層面的思考，將思考建構成一種獨特的經驗。換句話說，思考是一種刻意的努力，在我們的行動之後所導致的後果之間去發現出特別的連結，以至於兩者變得有連續性。」（Dewey, 1944:145）

3. 思考的本質：

個體因為進行反省思考而有了學習行為及結果。杜威人為思考及探究的活動乃是在「假設的結論」（hypothetical conclusions）及「暫時的結果」（tentative results）中產生，就是因為是假設的、暫時的，所以有待個體去探索、推論、驗證及修正。

杜威在《思維術》（How we think?）中有提到「在本書中所論及較好的思考分式（the better way to think）稱作反省思維（reflective thinking）。所謂的反省思維指的是心中針對一個問題加以反覆的考慮，並且嚴肅的、持續不斷的深思。針對任何信念或假設形式的知識，依據其所支持的基礎及其所導出的

進一步結論，進行主動的、持續的及縝密的考慮，這樣就構成了反省思考。」

(Dewey, 1998 :9) 杜威認為反省思維乃是一種反覆的、主動的、持續不斷的探究歷程。這個持續不斷的探究動作乃是起源於個體在問題的情境中解決疑難或困惑的需要。所以，思考的產生並不是漫無方向及目的的，它的產生乃是因為個體有了解決問題的需要。杜威認為「在有意義的情境中 (in significant situation)，個體自己的行動導致了觀念、支持了觀念以及確定 (clinch) 了觀念，也就是說意義和聯結被體悟到了」 (Dewey, 1944:160)

4. 學習的意義：

個體因為反省思考而有了學習，有了學習才有了知識的產生，知識的產生是一種在經驗中學習的結果。杜威主張「讓兒童有事可做 (some-thing to do)，更要有事可學 (something to learn)，做 (doing) 本身這件事的性質就是要求要思考，或者在事務之間有意圖的聯結，如此，學習結果自然就會達成。」 (Dewey, 1944:154)

透過杜威經驗學習理論可以知道，如果冒險教育的活動只有「活動」，或者是在活動中沒有引導反思的部份就不算是學習。除此之外，根據 Kolb 的體驗學習循環可以知道，冒險教育不單單只有「戶外活動體驗」的部份，還是需要在活動結束之後，透過引導員的帶領，將體驗到的經驗轉換及歸納到生活中或是跟自身相關的議題。不過，目前很多冒險教育方案的活動都會打著「冒險教育」的名稱，但實際上卻沒有將活動的體驗跟生活做聯結，亦或是根本沒有引導反思的部份。如此一來，青少年機構花很多的經費，讓青少年參與活動的效果就會大打折扣。

(五) 後續追蹤

除此之外，杜威認為「經驗主要是一種主動-被動 (active - passive) 的事物，而不是認知的 (cognitive)，但是經驗的價值則經由知覺經驗所引出的關係或連續性來評量」。(Dewey, 1916: 140) 經驗主要有二個規準，即是連續性 (continuity of experience or experiential continuum) 及交互作用 (interaction)，強調生長歷程中經驗的不斷重組與改造，及外在環境的客觀結構和有機體內在心智成熟、身心

發展的情況。並以教育及經驗的繼續重組與改造，來增加經驗的意義，以取得經驗的關聯性（connection）和連續性。（陳峰津，1972：108-109，張慶勳，1992）

杜威明確指出經驗有兩個原則（principle），連續性與交互作用，亦即是為經驗的規準。茲分析如下（張慶勳，1992）：

1. 連續性

杜威認為「基本上，當習慣與生物性相關聯時，連續性的原則是依賴著習慣的。而這個習慣的基本特徵就是每一個經驗所扮演的角色和經歷都對人們的行動和感受有所修正，而且不論是否我們所希望與否，這種修正影響了後續經驗的特質」，亦即「經驗的連續性原則意謂著每一個經驗對於先前的事情有所處理，並對緊接著而來的事情之性質有所修正。」（Dewey,1938:35）

因為每一種經驗都會修正經驗的內容，進而影響或改變有機體與其所處環境之間施為與感受之行為的方式或判斷，也因為經驗的連續性而能說明經驗的生長性。經驗的生長在質方面，是個人經驗理智之發揮，用以濾清既得的經驗；在量方面。乃是一種經驗內容的變化。經驗之生長亦有其方向與目的，並在生長的歷程中擴充發展經驗的內容。因此，杜威曾說「生長或成長即發展不僅是生理的，同時也是智慧的和道德的，它是連續性原則的一種例證。」

經驗內容的擴充與組織須賴個體不斷與環境的交往，並以探求的方式將經驗由渙散、分離而臻於系統化和組織性，這種發展就是一種經驗之連續性的重新改組。因此，「就某一意義而言，每一種經驗，都應該使得個體，對其後來之經驗，能夠產生更深的、更廣泛的經驗實質。這就是經驗之生長，繼續和重組的基本意義。」（Dewey, 1938:47）

2. 交互作用

杜威指出交互作用的兩個條件是「客觀的」（objective）與「內在的」（internal）。杜威曾指出「經驗是屬於（of）自然也在（in）自然之中，僅有感受經驗並不是經驗，而需包括自然-如：石頭、植物、動物、疾病、健康、氣溫和電等等。這些事情以某種特定方式與人類有機體行為交互作用即是經驗」，又說「經驗是有機體與其所處環境交互作用的事情，而環境包括人類生理的、傳統

的事實，及其周遭環境的習俗，...因為每一個經驗是由有機體自身和其所處世界之『主體』和『客體』之間的交互作用所構成，而不僅是其本身生理或心理的，也不是單一因素或受其他的因素支配。」（Winn, 1959：47）

經驗的連續性隱含經驗具有生長性與發展、它是有目的、有方向的，經驗內容即由經驗的不斷重組與改造而擴充、加強並有組織化、系統化。杜威在「經驗與教育」中形容「連續性和交互作用的兩個原則並不是彼此分離的。它們有如經緯之兩面，依不同的情境彼此互相完成」。（Dewey, 1938:76）

從杜威的經驗學習準則中可以清楚的知道，經驗的學習是需要有連續性的，要不斷透過經驗的學習及修正，並且還需要「主體」（青少年）跟「客體」（環境）的相互作用，才可以真正的將經驗「內化」。不過，青少年參加冒險教育方案的活動後，便會回到原來的生活，如此一來在活動中學習到的經驗便會「間斷」，而且青少年跟活動中所設計的環境、氛圍的互動結束，也會造成經驗學習的阻礙。

不僅如此，從生態系統的觀點來看，青少年回到原機構或原生家庭之後，還是必須要面對原來的生態系統。如此一來對青少年來講，冒險教育方案的效益會隨著活動的結束漸漸的消失。

因此，冒險教育方案的活動結束之後，應該要持續的追蹤及關懷參加活動的青少年。不過，國內目前很少青少年機構會做冒險教育方案之後的追蹤，因為冒險教育方案在結案之後，經費的補助就會結束，以及社工員工作量的原故，造成目前國內青少年機構無法做冒險教育活動後持續的追蹤及關懷。

第二節 研究建議

根據研究發現中，社會工作場域運用冒險教育的困境做出建議。

（一）加強橫向的專業連結

冒險教育活動，是需要不同專業的合作及聯結，以下針對社工員面對冒險教育方案的困境，提出以下的建議：

1. 認識彼此的專業：社工員、引導員及指導員，對彼此的專業有一定的了解跟認識。
2. 溝通：社工員需要從活動設計時就開始參與，並且清楚的告訴引導員跟指導員辦活動的目的。如果是學校的場域，引導員、社工員可以多跟學校老師、輔導室主任等等進行溝通，讓學校可以放心。
3. 分工：冒險教育方案中，專業的合作是必要的，因此在活動開始之前社工員、引導員及指導員應該做好活動中角色的分工。

（二）落實資源分配的公平性

兒童及少年福利法條中明確訂定適用於 12 至 18 歲的青少年，但是法的目標人口是針對特別需求的青少年，包括：1.位繼續升學之進修及職業訓練、2.失依少年的生活扶助、3.受虐少年之保護、4.從事賣淫或營業性猥褻行為之少年之保護與輔導、5.對少年不良行為之禁止、6.頑劣、不服管教少年之特別輔導、7.代行不適任法定代理人之監護權、8.對失職法定代理人、業者之處罰。

由兒童及少年福利法相關法規之規定來看，是以少年「個體」而非「家庭」為服務單位，以及主要之保護對象。其相關的法規之標的著重於不幸少年為主，包涵：虞犯或犯罪少年之保護、管束以及加害少年相關人員的處罰。對於一般青少年身心發展任務方面的需求，並沒有全面性的福利政策規劃。從福利供給面而言，法規內容是以少年偏差行為的問題處置為主（曾華源、郭靜晃，1999）。

有鑑於此，一般青少年如果要參與冒險教育活動需要自費，不過以目前台灣還是以升學為導向的教育系統，一般的青少年很難有機會接觸到冒險教育。不過，研究者覺得，冒險教育的活動是適合所有的青少年參與及體驗。

（三）貫徹追蹤輔導的系統

整個社會是一個互動且互相依賴的體系，在系統中，一個正面或負面的變化，將影響整個系統的運作。生態系統觀點強調「人在情境中」，個人必須經常與週遭環境互動與維持關係，重視個人與環境之間互動，個人與社會環境間的不調和或衝突時，會造成個人不適應或發生問題行為，若不能調整自己或改變環境以求取新的適應與平衡，則會遭受打擊且產生問題(鄭瑞隆，1999)。在冒險教育的活動中，青少年在一個高標準的團隊中接受繼續社會化，不過活動結束之後，青少年還是必須回到原生環境中。從活動中的團體轉回到原來的團體，青少年必須再重新面對原生環境的狀況，這樣對青少年來講是慘忍的。

不過這樣的狀況，在美國冒險教育方案結束之後，是有不同的處遇模式。Michael Conner (2004) 指出一個冒險教育的方案有八種延續方案，像家庭 (H)、中途之家 (THP)、過渡型寄宿學校 (TBS)、寄宿學校 (BS)、情緒成長寄宿學校 (EGBS)、戶外課程方案 (OP)、行為矯治學校 (BMS) 以及安置治療學校 (RTS)，而且介入的順序也會是案主的需求做選擇，譬如：冒險教育活動結束後，直接回到家庭；或是冒險教育活動結束之後，先回到情緒成長寄宿學校，再回到家庭中。亦或是冒險教育活動結束之後，先回到緒成長寄宿學校，再到中途之家，最後再回到家庭 (王克威，2010)。從國外的經驗可以發現，冒險教育活動之後的持續追蹤是可以克服的。

因此研究這在此建議，冒險教育活動結束之後，如果是長期安置機構的可以由協同參與的社工員回報青少年在活動中的表現跟突破，讓原本的機構持續做追蹤及關懷。或是社工員在送冒險教育方案的時候，將活動後的追蹤團體也寫進方案之中。

（四）建立公正的監督機制

對一般青少年機構而言，冒險教育活動所需要的經費不少，因此如果冒險教育只是單純做到「活動」的部份，對青少年的效益就會大打折扣。因此，研究者建議，協同參與的社工員應該對冒險教育有所認識，如此一來，在活動中也可以監督活動的帶領過程是否有符合「經驗的學習理論」。

（五）加強推廣冒險教育

首先，冒險教育需要被推廣，讓一般民眾、社工員、民間機構、政府認識冒險教育，並且瞭解冒險教育中「經驗學習理論」的重要性。其次，部份民眾、政府對於「冒險」這個名詞多多少少都有一些擔心。因此要推廣有安全機制以及風險管理的戶外活動，讓有顧慮的民眾可以信任。再者，雖然目前 AAEE（亞洲體驗教育協會）有引導員的認證，不過還是需要強力的推廣其認證的機制。因為透過專業認證，可以保障參加冒險教育活動青少年的「安全」。

第三節 研究限制與反思

一、研究限制

本研究中訪談的對象為具有社會工員、引導員以及同時具有社工員及引導員身份者，不過在訪談的過程中，並沒有訪問到「指導員」的角色。雖然，研究者盡量訪談台灣不同地區的機構（基隆、宜蘭、高雄、台中、台北），但是基隆、高雄及台中都只有訪問一間機構，再加上，還有其他縣市運用的狀況沒有討論到。本研究只有涉及青少年機構以及台北市學校，對於冒險教育活動運用的情形，並沒有涉及到司法體系對於青少年的運用狀況。

本研究期待可以廣泛的瞭解目前台灣冒險教育運用的情況，因此並沒有深入的針對某一個領域作討論，例如：學校跟青少年機構所運用的模式以及遇到的困境就不盡相同。在研究中，研究者並沒有針對不同場域的運用作比較。再加上，本研究樣本盡量選擇不同地區，不過研究者並沒有針對不同地區社工員運用冒險

教育的情況，作比較性的討論。

二、研究者的反思

（一）開始研究前

在研究開始之前，研究者就已經接觸到冒險教育，並且有帶領冒險教育的經驗。由於研究者是從動物科學系跨專業到社會福利領域的，因此在剛接觸冒險教育的時候，就非常的喜歡。原來邊玩戶外活動還可以邊幫助青少年，這真是一舉兩得，基於這原因研究者開始投身於帶冒險教育的活動中。

但是在這一年多帶領的經驗中，研究者發現冒險教育不只是帶帶活動和青少年玩而已，其實冒險教育活動中包涵很多專業。當然，在這一年的經驗中，我也看到很多「負面教材」。因此，決定要透過訪談來瞭解不同的機構、場域以及地區運用冒險教育的情形。

（二）研究尾聲

在決定好研究主題之後，研究者決定要盡可能的訪問到全台灣有作運用冒險教育的機構，於是開始了邊環島邊做研究的過程。很幸運的是，由於研究者在接觸冒險教育的期間認識了很多資深的冒險教育帶領者，因此一開始害怕找不到受訪者的恐懼馬上就消失了。

在訪談的過程中，有部份受訪者是已經認識一段時間的夥伴，因此在訪談中，研究者必須要努力表現出專業的水準，並且將即使已經知道的問題，再問一次。然而，在面對第一次碰面的受訪者時，研究者會一直很努力避免在訪談的過程中，引導受訪者的答案為研究者原先預設的答案，所以在訪談的過程中要一直提醒自己，要讓受訪者「誠實的回答」。

很高興自己在開始研究前有一段帶領冒險教育的經歷，因此在訪談的過程中，很容易跟受訪者拉近距離，讓研究者不只從受訪者身上蒐集到資料而已，也透過訪談認識不同的朋友。由於有帶領冒險教育的經驗，所以在撰寫研究的過程中，也比較容易掌握到前冒險教育運用的現況。而且在撰寫的過程中，如果有不

清楚的部份，除了詢問有社福專業背景的同儕、老師之外，還可以詢問冒險教育專業領域的前輩。原來在這研究的過程，就是社會工作跟冒險教育這兩個專業的聯結。



參考資料

中文：

- 王文科(1990)。質的教育研究法。台北：師大書院。
- 王克威(2010)。台灣冒險治療現況與未來展望。台灣心理治療學會：自然生態與心靈療癒研討會論文集。台北。
- 朱柔若(2002)。社會研究方法——質化與量化取向。台北：揚智文化事業股份有限公司(W. Lawrence Neuman原著於1997年出版)。
- 吳武典(1984)。如何進行團體諮商。台北：張老師。
- 李增祿(1995)。社會工作之意義及發展。李增祿主編：社會工作概論。台北：巨流。
- 李詩鎮(2003)。探索活動團體氣氛與休閒效益關係研究。朝陽科大休閒研究所碩士論文，台中。
- 吳天泰(2004)。民族誌研究。載於謝臥龍(主編)。質性研究：179-183。台北：心理。
- 吳崇旗(2005)。建構戶外冒險教育效益機轉之模式——以繩索挑戰課程為例。國立體育學院體育研究所博士論文。
- 呂亞蘋(2005)。拓荒之旅：探索教育引導人員生涯重心之敘說研究。國立臺灣師範大學教育與活動領導學系碩士論文。
- 李日章(2005)。杜威：科學的人文主義哲學家(John Dewey in perspective)。台北：康德出版社(George R. Geiger 原著於2004年出版)。
- 吳崇旗(2006)。建構戶外冒險教育效益機轉之模式——以繩索挑戰課程為例。國立體育學院體研所博士論文。
- 何孟軒(2007)。以冒險為本的登山活動對青少年自我概念影響之研究。國立台灣體育大學休閒產業經營學系碩士班碩士論文。
- 李慧君(2009)。冒險學習應用在危機邊緣少年社會工作方案之評估研究。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 林萬億(1991)。團體工作。台北：三民。
- 林萬億(1998)。團體工作——理論與技巧。台北：五南。
- 林萬億(2002)。當代社會工作：理論與方法。台北：五南。
- 邱智欣(2004)。女性社區工作、社區充權與社區互助產業之發展-以台北市奇岩社

- 區發展協會為例。東吳大學社會工作學系碩士論文。
- 林秀珍(2006)。杜威之《經驗與教育》導讀。中等教育。5(2):138-150。
- 林秉賢(2007)。體驗式學習團體對非行少年自我調節影響之研究。東海大學社會工作學系碩士班碩士論文。
- 邱萍芳(2007)。高空繩索課程之風險管理研究—以「TA東方探索體驗學院」為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。
- 林俞廷(2008)。探索教育引導人員休閒態度與休閒參與關係之研究。亞洲大學休閒與遊憩管理學系。碩士論文。
- 施紅朱(2006)。探索教育課程對犯刑青少年生命意義感的影響之探討。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 洪煌佳(2006)。探索教育活動(AE)介紹。公民訓育學報。13:16-22。
- 侯季廷(2008)。探索教育引導人員人格特質與工作績效影響之研究。亞洲大學休閒與遊憩管理學系碩士論文。
- 胡幼慧、姚美華(2008)(第二版)。一些質性方法上的思考。於胡幼慧編：質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。
- 徐震、李明政(2004)。社會工作思想與倫理。台北：松慧。
- 徐仲欣(2005)。探索教育活動帶領者休閒效益與自我實現之關聯性研究。立德管理學院休閒管理研究所碩士論文。
- 徐欽賢、鄭桂玟(2007)。戶外冒險教育之比較研究-以台灣與美國為例。嘉大體育健康休閒期刊。6(2):168-176。
- 夏林清(2008)(第二版)。實踐取向的研究方法。於胡幼慧編：質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流圖書公司。
- 高淑清(2008)。質性研究的18堂課。台北：麗文文化。
- 陳伯璋(1990)。教育研究方法的新取向-質的研究方法(增訂版)。台北：南宏。
- 郭為藩、伍振鷺(1992)。教育哲學。臺北：師大書苑。
- 張慶勳(1992)。存在、經驗與教育—海德格與杜威哲學思想的比較與折衝。初等教育研究。4:41-62。
- 郭靜晃(1996)。兒童保護輸送體系之檢討與省思。社區發展季刊。75:144-155。
- 張汝倫(1997)。現象學方法的多重含義。哲學雜誌20期,pp.90-115。
- 郭靜晃、曾華源(2000)。建構社會福利資源網絡策略之探討-以兒少福利輸送服務為例。社區發展季刊。89:107-118。

- 曹天瑞、周鳳琪、陳穆瑩(2001)。探索教育在台灣發展之初探。公民訓育學報。10：179～209。
- 張孝銘（2002）。談冒險性遊憩活動的推廣。登山冒險遊憩行為模式之研究。
- 陳宗麟（2004）。體育課學習歷程價值取向對國中生創造力影響之研究—以探索教育為例。台北市立體育學院運動科學研究所碩士論文。
- 陳映芝（2006）。戶外冒險教育課程領導風格模式之研究。國立體育學院休閒產業經營學系碩士論文。
- 康淑惠（2006）。探索教育在國中綜合活動學習領域運用之行動研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 張孝銘（2006）。登山冒險遊憩行為模式之研究。國立體育學院體育研究所博士論文，台北。
- 張智勝（2006）。戶外冒險教育課程效益之影響因素探究。國立體育學院休閒產業經營學系碩士論文。
- 陳素芬、李詩鎮(2006)。探索教育休閒效益特性分析—以救國團探索教育學校學友之例證。朝陽科技大學第七屆管理學域學術研討會論文集。台中。
- 郭靜晃。(2007)。社會行為研究法。台北：洪葉。
- 陳姿璇(2007)。運用冒險式學習建構青少年復原力之研究。暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 郭託育(2009)。體驗教育理論與實務。台北：華都。
- 曾麗娟(1988)。讓我們更親近---靈活運用團體技巧。台北：張老師。
- 曾華源(1995)。社會團體工作。於李增祿主編，社會工作概論。台北：巨流。
- 曾華源（1997）。社會團體工作。台北：揚智。（Kenneth E. Reid原著於1997年出版）。
- 曾華源、郭靜晃（1999）。少年福利。台北：亞太。
- 黃德祥（2000）。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 彭懷恩(2004)。當代社會學概論。台北：風雲論壇。
- 黃俊凱(2006)。台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究。南華大學系非營利事業管理研究所碩士論文。
- 彭筱娟（2006）。單親兒童參與探索教育輔導團體歷程之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文。
- 黃一元(2008)。戶外冒險教育效益與價值探討—以國立臺灣體育大學先鋒營美國

- 山徑活動為例。國立台灣體育大學休閒產業經營系研究所碩士論文。
- 楊國賜(1995)(三版)。社會教育的理念。台北：師大書苑。
- 葉至誠(1997)。社會學。台北：揚智。
- 詹火生(2001)(第二版)。社會化。於詹火生、林瑞穗、陳小紅、章英華、陳東升編著：社會學。台北縣：空大。
- 詹宜璋(2002)社會工作的預防及豐富化。於古允文審訂。社會工作概論。台北：學。
- 楊慶欣(2004)。探索教育活動引導者技能與特質之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。
- 萬文隆(2004)。深度訪談在質性研究中的應用。生活科技教育月刊，4：17-23。
- 葉湘佩(2008)。社會工作人員對參與戶外冒險方案青少年之服務歷程探討。東吳大學社會工作學系碩士論文。
- 趙維生(2003)。弱勢族群的充權探討。於趙雨龍、黃昌榮、趙維生編著，充權：新社會工作視界。台北：五南出版社。
- 廖炳煌(2007)。探索教育課程目標與內容之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。
- 歐用生。(1989)。質的研究。台北：師大書院。
- 潘正德(1995)。團體動力學。台北：心理。
- 蔡居澤(1995)。探索教育與心療活動之探討。公民訓育學報。4：40-432。
- 蔡居澤(1995)。國民中學戶外教育課程實施影響因素之研究。國立臺灣師範大學公民訓育學系碩士論文。
- 蔡居澤(1998)。探索教育課程在青少年犯罪防治的運用。公民訓育學報。7：273-284。
- 蔡居澤(1999)。活動課程評鑑的探討-以美國探索教育活動為例。公民訓育學報。8：283-294。
- 鄭瑞隆(1999)。幫派入侵校園與其因應之社會工作觀點。學生輔導。65：32-41。
- 鄭麗珍(2002)。生態系統觀點。於宋麗玉、曾華源、施教裕、鄭麗珍合著：社會工作理論—處遇模式與案例分析台北：洪葉。
- 蔡居澤(2005)。國民中學綜合活動學習領域活動課程設計：以探索教育活動為例。公民訓育學報。16：37-56。
- 劉仲冬(2008)(第二版)。民族誌研究法及實例。於胡幼慧編：質性研究—理論、

- 方法及本土女性研究實例。台北：巨流。
- 蔡明娟(2008)。 冒險教育與台灣。教育研究月刊。169：115-131。
- 謝智謀(2003)。 另類的學習方式－體驗教育。教師天地。127：6-13。
- 謝智謀、王怡婷譯(2003)： 體驗教育：帶領內省指導手冊。台北：幼獅出版社。
- 謝智謀(2004)。 體驗教育的過去、現在與未來。體驗教育推廣及資源手冊(3-9)。台北市：財團法人海棠文教基金會。
- 謝智謀(2005)。 冒險治療。國立體育學院論叢。28：34-40。
- 簡淑怡（2008）。 冒險教育活動引導員的自我覺察研究。國立臺灣體育大學系休閒產業經營學系碩士論文。
- 羅元俊(2003)。 以體驗學習為本之戶外教育活動對個人生活效能的影響與影響因素之研究。國立體育學院體育研究所碩士論文。
- 嚴祥鸞(2008) (第二版)。參與觀察法。於胡幼慧編。 質性研究－理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。



外文：

- Bruner, J. (1960).The Process of Education. Cambridge: Harvard U. Pr. Paperback, New York: Vintage.
- Bachert, D.W. (1990).Historical Evolution of NOLS: The National Outdoor Leadership School, In Miles, J. & Priest, S.(eds.). Adventure Education.(pp.83-89). State College, PA: Venture Publishing.
- Bachert, D.W. (1999).The National Outdoor Leadership School: 40,000 wilderness experiences and counting, In J.C.Miles & S.Priest(eds.), Adventure programming (pp. 85-91). State College, PA: Venture Publishing.
- Bens, I.(2000). Facilitating with ease!.John Wiley & Sons, Inc.
- Conrad, D., Hedin, D.(1981). National assessment of experiential education: Summary and implications. Journal of Experiential Education, 4:6-20.
- Creswell (1998) .Qualitative Inquiry and Research Design. California : Sage Publication.
- Ewert, A.W., Hollenhorst, S.J.(1997). Adventure recreation and its implications for wilderness. International Journal of Wilderness, 3(2), 21-26.
- Gass, M. A. (1993). Programming applications of adventure therapy. In M. A. Gass (Ed.), Adventure therapy: Therapeutic application of adventure programming (pp.73-81). Dubuque, IA : Kendall Hunt Publishing Co.
- Glass, J. S., Myers, J. E. (2001). Combining the Old and the New to Help Adolescents : Individual Psychology and Adventure- Based Counseling, Journal of Mental Health Counseling ,23(2), pp.104.
- 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.
- Hammersley, M. and Atkinson, P.(1989). Ethnography : Principle in Practice. NY : Routledge.
- Hammersely, M.(1992). What's Wrong with Ethnography?,New York: Routledge.
- Hammersley, M. and Atkinson, P.(1995). Ethnography: Principle in Practice(2nd ed.), New York: Routledge.
- Hopkins, D.(1982). Changes in self-concept as the result of adventure training.

- CAHPER Journal, July-August, 9-12.
- Hubble, Duncan, Miller (2002). Heart and Soul of Change: What works in Therapy. APA, Washington, DC.
- Kraft, R. J., and Sakofs, M. (1985). The Theory of Experiential Education. Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1999). Establishing Trustworthiness, In A. Bryman and R. Burgess (eds.), *Qualitative Research Volume 3*:397-444. London: Sage.
- Ongena, J. (1982). Adventure Education: An Opportunity to Teach Youth Self-Confidence, Respect, National Association of Secondary Schools Principals Bulletin. 66(45), 71-78.
- Prouty, D. (1990). Project Adventure : A Brief History, In Miles, J. & Priest, S. (eds.). *Adventure Education*. (pp.97-109). State College, PA: Venture Publishing.
- Richard A. (1990). Adventure Education, Venture Publishing, Inc.
- Richards, A. (1999). Kurt Hahn. In J.C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 65-76), State College, PA: Venture Publishing.
- 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. *Dissertation Abstracts International*, 54 (10), 3699-A.
- Zwart, T. J. (1988). The Effect of a Wilderness/Adventure Program on the Self-Concept, locus of Control Orientation, and Interpersonal Behavior of Delinquent Adolescents. Michigan : Western Michigan University.

網路

吳怡蕙(2003)。組織組主性——以高雄市非營利組織為例。網路社會學通訊期刊。

第 33 期(引自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/33/index.htm>)。查詢時間：2009/12/1。

內政部兒童局 (2010)。九十七年推展兒童及少年福利政策性補助項目及其補助標準 (引自：

www.cbi.gov.tw/CBI_2/upload/f0bdb1e2-4823-4d74-993d-a8d371b5c613.doc) 查詢時間：2010/5/10。

內政部兒童局 (2010)。高風險少年(非行、中途輟學、偏差行為或虞犯)高度關懷團體輔導工作講師鐘點費補助標準表 (引自：

www.cbi.gov.tw/CBI_2/upload/bb192e89-29c5-4b9e-adfa-9aec9ea4dcd3.doc) 查詢時間：2010/5/10。

新光人壽保險 (2010) 保險法第 107 條修正說明專區 (引自：

<http://www.skf.com.tw/general/%E6%96%B0%E5%85%89107%E6%A2%9D%E5%B0%88%E5%8D%80.pdf>) 查詢時間：2010/6/16。



附件一

訪談社工員的版本

1. 請問 貴機構為何會選擇冒險教育來輔導青少年？
2. 請問 貴機構目前運用及實施冒險教育活動方案的情況？
3. 請問您冒險教育活動方案的過程中參與的程度及情形為何？
4. 請問就您的專業來看青少年在參與冒險教育活動前後成效的評估？
5. 請問就您的觀點來看，目前冒險教育在台灣遇到的問題為何？（例如：引導員和社工員的合作等等）
6. 請問您覺得政府對冒險教育活動方案的態度為何？（例如：支持程度或補助額度等等）
7. 最後想請問您就您的專業角度來看，冒險教育算是一種專業嗎？

附件二

訪談引導員的版本

1. 請問您 貴機構為何會選擇冒險教育來輔導青少年？
2. 請問您目前 貴機構運用及實施冒險教育活動方案的情況？
3. 請問您在活動中帶領團體反思的階段會如何拿捏針對個人議題問題提問深入的程度？
4. 請問就您的專業觀點來看，台灣冒險教育和國外運用情形的異同為何？
5. 請問就您的專業來看青少年在參與冒險教育活動前後成效的評估？
6. 請問就您的專業，冒險教育活動中改變青少年行為的要素為何？
7. 請問您覺得政府對冒險教育活動方案的態度為何？（例如：支持程度或補助額度等等）
8. 請問就您的觀點來看，目前冒險教育在台灣遇到的問題為何？（例如：引導員和社工員的合作等等）
9. 就您的專業角度來看，冒險教育算是一種專業嗎？
10. 最後，想請問您為何想成為引導員以及在引導員專業學習的歷程為何？

訪談同意書

我願意接受訪問，以協助「冒險教育在台灣社會工作場域運用之研究」的進行，提供個人對冒險教育在台灣社會工作場域運用的看法，以供研究之用。在訪談過程中若覺得不舒服，我會告訴研究者，或拒絕錄音並要求停止。錄音的部分，研究者會將錄音過程謄寫為逐字稿。在過程中，我有以下的權利：

(一)我有權要求訪談之內容僅供學術參考，決不做其他用途；個人

姓名及資料也要求絕對保密。

(二)我有權要求閱讀研究者將錄音資料所謄寫之逐字稿且作檢核及確認。

倘若在訪談的過程中，我對訪談內容以及個人權益有任何疑問，研究者必須為我做更詳盡的說明。

受訪者：

聯絡電話：

電子信箱：

研究者：高德馨

聯絡電話：

電子信箱：