



ZHONGXUE DILI JIAOYU ZOUXIANG TIANYE
YIYI FANGFA YU BAOZHANG

中学地理教育走向“田野”

意义、方法与保障

张建珍 / 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

中学地理教育走向“田野”： 意义、方法与保障

张建珍 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中学地理教育走向“田野”:意义、方法与保障 / 张建珍著.
—杭州:浙江大学出版社, 2017. 5
ISBN 978-7-308-16999-8

I. ①中… II. ①张… III. ①中学地理课—教学研究
IV. ①G633. 552

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 114519 号

中学地理教育走向“田野”:意义、方法与保障

张建珍 著

策划编辑 吴伟伟 weiweiwu@zju. edu. cn

责任编辑 丁沛岚

责任校对 陈园 牟杨茜

封面设计 春天书装

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 20

字 数 338 千

版 印 次 2017 年 5 月第 1 版 2017 年 5 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-16999-8

定 价 48.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行中心联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

序

进入 21 世纪以来,国际地理教育界愈发呈现出合作、互鉴的态势。2016 年,新的《地理教育国际宪章》颁布,国际地理教育合作成为其中最重要的内容之一,东西方各种地理教育的研究与思潮不断地交融与碰撞。在与西方地理教育界交流、合作的过程中,我们发现各国地理教育的传统与发展、侧重与主张,既有相同之处也有截然不同之处,这给了地理教育国际交流与合作更有力的理由。

在东西方地理教育研究中,有许多共同的声音。例如,东西方近年来都不约而同地将地理核心素养或地理可行能力的培养作为地理教育改革的重要主题。由英国伦敦大学教育科学研究院的 David Lambert 教授和美国地理学家协会的 Michael Solem 教授等联合发起的 Geocapability 项目吸引了全球 20 多个国家 100 多名学者参与其中,着重对地理学科如何培养学生终身发展所需的潜在能力进行研究,这与中国等国家在课程改革中掀起的核心素养的培养研究遥相呼应,形成了全球地理教育研究的共同话题。

当然,东西方的地理教育由于传统、体制不同也存在许多重大差异。例如,“田野”教育是培养学生地理核心素养的重要途径之一,也是最能体现地理学科特色、最具实践活力的教育方式之一。能否真正认可与推崇这一方式,恰恰是东西方地理教育的主要差异所在。英国、美国、澳大利亚等国,长期以来坚持地理“田野”教育,并形成了制度化、理论性成果。而在我国,这种地理教育的有效方式却没有得到很好的实施。

张建珍博士早在华东师范大学攻读博士学位期间,就将地理“田野”教育作为自己的研究方向,并于 2011 年获得教育部人文社科基金资助,对其

进行了长达5年的研究。其间,她不仅对国内地理“田野”教育的现状进行了调查,而且分析了其难以有效展开的深层次原因;2014年,她受国家留学基金管理委员会资助赴英国伦敦大学教育科学研究院访学,与世界地理教育研究著名学者 David Lambert 教授、Clare Brooks 博士、Michael Solem 教授等合作,对英国、美国、澳大利亚等国的地理“田野”教育进行了深入的考察;数年间,在借鉴国外地理教育经验的基础上,与十余所实验中学的一线教师一道,着力建构我国地理“田野”教育的体系。

当这本即将付梓的《中学地理教育走向“田野”:意义、方法与保障》文稿呈现在我面前时,我深深感受到作者对这本专著所倾注的心血和努力。可以说,这是我国地理教育研究界第一本系统研究中学地理“田野”教育的著作。地理“田野”教育是培养学生地理学科素养不可或缺的载体。然而,在我国由于各种原因,地理“田野”教育并未在课程体系中占据重要地位,在课程实施过程中更是大打折扣,这其中除了教育体制的问题,最重要的原因是缺乏理论的指导和实践的探索。张建珍博士的专著很好地填补了这方面研究的空白。

该专著通过对国内外地理“田野”教育理论的梳理,对我国地理“田野”教育研究和实践的现状调查,以及对中、英、美、澳等国家的地理“田野”教育的比较,反思我国当前地理“田野”教育存在的问题,并基于这些问题对我国中学地理“田野”教育的价值、主题开发方法、教学方法、典型教学模式的建构、学习评价等进行了详细深入的阐述,对促进中学生地理学科素养的形成尤其是地理实践力的培养具有重要的理论和实践价值。从研究方法上看,作者综合运用了文献法、调查法、比较研究法、行动研究法等,使得该项目成果不仅具有理论价值而且具有较强的应用推广价值。文稿中涉及大量案例素材,这些案例或来自实验学校的行动研究成果,或来自国外的成功案例,不仅对我国中学地理“田野”教育具有重要的参考价值,对其他学科如科学、生物的户外教学亦有一定的参考价值。

在当前我国地理学科素养的培养强力推进、地理教育价值日益凸显的背景下,这本作为我国地理“田野”教育研究的代表性著作,将在我国地理教育深入发展中发挥率先引领作用。

华东师范大学教授、博士生导师 夏志芳

2016年12月28日

前 言

地理学是一门实践性和综合性很强的学科,而野外考察一直是地理学的研究传统。地理学科离开“田野”就像化学学科离开实验室一样,“田野”对地理学科研究和学习的重要性不言而喻。在国际上,无论是国际地理联合会 1992 年颁布的《地理教育国际宪章》,还是 2016 年新颁布的《2016 地理教育国际宪章》,都强调了地理“田野”学习对培养地理素养的重要性;世界各国如英、美、澳等国家都将地理“田野”学习写入课程标准,并在教学实践中加以落实。同时,我国中学地理教育长期以来局限于室内学习的情况引起了专家、学者和有识之士的关注,并呼吁让中学地理教育走向“田野”。中学地理教育只有走向“田野”,广大中学生才能在地理原理、概念等理论知识与真实的世界之间建立良好的联系;中学地理教育只有走向“田野”,广大中学生才能利用自然环境进行真实的探究,从而激发他们对自然界的探索欲望;中学地理教育只有走向“田野”,广大中学生才能用眼观察自然、用耳倾听自然、用心感悟自然,真正达到可持续发展教育的目标;中学地理教育只有走向“田野”,广大中学生才能避免“自然缺失症”,身心健康地成长;中学地理教育只有走向“田野”,中学地理课堂才会生机盎然。

尽管在历次课程改革中一再强调中学的“田野”教育,此次新课程改革中又在地理核心素养部分着重强调了“地理实践力”,然而在我国,中学地理课堂依然局限于教室狭小的空间内。这其中有一个很重要的原因,即我国中学地理“田野”教育既缺乏系统的理论指引,又缺乏富有创造力的实践探索。

自2011年本项目获批成为教育部人文社科青年基金项目以来,笔者带领研究团队进行了长达5年的理论和实践研究。研究团队既对已有的国内外文献进行了系统梳理,形成了理论研究框架;又对我国中学地理“田野”教育现状进行了调查,找到了研究起点。在此基础上,本研究团队通过纵向的历史研究、现状的调查研究,横向的比较研究、实践的行动研究,在十余所实验学校进行了理论与实践的互证研究,基本形成了中学地理“田野”教育的系统理论,并在研究过程中产生了大量鲜活的实践教学案例。这部专著凝结着全体项目组研究人员的心血,研究分工如下:负责人张建珍,负责整个研究框架的制定和整体研究的推进。第一章由张建珍、汤瑗宾完成;第二章由张建珍、汤瑗宾、郭家俊、吴麟完成;第三章由张建珍、钟细厚、王悦、王俊姣完成;第四章由张建珍、吴麟、梅培茹、王聪聪、许佳禄完成;第五章由张建珍、张冰颜完成;第六章由张建珍、程锋完成。王玲玲对全书的成稿、编排付出了大量的心血。

在推动中学地理教育走向“田野”的道路上,我们并肩走过了5年,取得了预期的成果。同时,我们也意识到,道路还很漫长,我们仍需继续努力!

张建珍

2016年9月5日

目 录

引 论	(1)
第一节 研究缘起	(1)
第二节 研究问题与核心概念的界定	(4)
第三节 国内外研究综述及研究意义	(10)
第四节 研究思路	(23)
第一章 我国户外实践教学现状分析	(26)
第一节 问卷设计	(26)
第二节 问卷的发放与样本的选取	(26)
第三节 调查内容的数据统计与分析	(27)
第二章 各国地理“田野”教育的比较与启示	(36)
第一节 英国地理“田野”教育的现状与启示	(36)
第二节 美国地理“田野”教育的现状与启示	(71)
第三节 澳大利亚地理“田野”教育的现状与启示	(82)
第三章 地理教育走向“田野”的价值	(92)
第一节 地理“田野”教育与“自然缺失症”	(92)
第二节 地理“田野”教育与空间素养的形成	(102)
第三节 地理“田野”教育与地理概念的习得	(115)
第四节 地理“田野”教育与学科创新思维能力培养	(142)

第四章 地理教育走向“田野”的有效方法	(150)
第一节 地理“田野”教育学习心理研究	(150)
第二节 地理“田野”教育的主题开发类型及其特征	(156)
第三节 地理“田野”教育的几种典型方法和模式建构	(176)
第四节 走向基于信息技术的地理“田野”教育	(190)
第五章 地理“田野”学习评价	(229)
第一节 概念界定与文献综述	(229)
第二节 纸笔测试	(233)
第三节 表现性评价	(269)
第六章 地理教育走向“田野”的保障	(276)
第一节 地理“田野”教育的课程资源建设	(276)
第二节 地理“田野”教育的教师能力建设	(287)
参考文献	(302)
索 引	(311)
后 记	(312)

引 论

第一节 研究缘起

长期以来,我国地理教育更注重理论学习,缺乏地理实践力培育的问题一直是各方关注的重点。因此,当前的中学地理课程改革中,将地理实践力被列为地理核心素养的重要组成部分,并成为地理课程改革的关注热点。而地理“田野”教育作为地理实践力培养的重要载体,一直是地理学科教学的重要特色和传统。但现实的情况不容乐观,与国际上地理“田野”教育开展得如火如荼截然不同的是,我国当前中学地理教育大多局限于狭小的教室空间内,中学地理教育走向“田野”困难重重。

一、地理学科的特点决定了地理教育必须走向“田野”

《地理教育国际宪章》指出,地理学是一门旨在解释地区特征,以及人类和事物在地球上出现、发展和分布情况的科学。地理学以人类生存的地理环境(包括自然环境和人文环境)及人地关系作为研究对象,横跨自然与人文;是与生产和生活的世界联系最紧密的学科,有综合性、地域性、实践性等特点。对于地理学科而言,“田野”具有多重意义,不仅是研究对象,也是重要的研究方法。地理学科离开“田野”,如同化学学科离开实验室,长期以来“田野”调查一直是地理学科研究的重要方法。因此,单凭局限于教室狭窄的空间内阅读抽象概括的文字和图表,显然不能达到地理教学的目的。总

结前人的论述,“田野”地理教育至少具有以下几个方面的作用:①有助于掌握地理野外工作、社会调查等基本技能,巩固地理知识;②有助于培养学生的探究能力;③有助于培养学生的创新精神和创新能力;④有助于将理论知识与生活实践相结合,学习对生活有用的地理知识;⑤激发对家乡、自身生存环境的热爱,培养环境意识。地理教育走向“田野”,用真实生活世界中的问题来代替原先教室内学习时抽象、概括甚至简单化的问题,有助于培养学生解决真实问题的能力;地理教育走向“田野”,让学生用生命拥抱自然和真实的生活世界,从而加深对世界的理解,对人对地关系的感悟。

二、国际地理教育走向“田野”:共识与潮流

重视学生的“田野”考察和培养学生的野外实践力已成为当今国外地理教育的一大趋势。如美国 1994 年颁布的《国家地理课程标准——地理为生活》,强调“关注人的生活,解决实际问题,教给学生活生生的地理”,把地理技能概括为“提出地理问题、获取地理信息、整理地理信息、分析地理信息和回答地理问题”五个方面;英国 2013 年修订的 KS3(7~9 年级)地理课程标准将地理野外调查能力作为一项重要的地理能力,并在每部分加以规定和强调。

世界上许多国家都强调在教学中采用地理观察或地理野外实践等地理实践活动教学。西班牙地理教学中,采用观察、调查、分析、综合的教学方法获得区域地理的现象认识和系统地理的知识;在爱尔兰,新的教学计划增加了野外考察;法国和丹麦还建有专门的地理野营学校;意大利、瑞士、比利时的学校都有野外地理研究和地理旅游的内容;在英国,规定高年级野外活动时间不得少于 1 个月,此外,学生在学期中或假期还可以在活动中心长期居住,对环境进行观察和研究,地理考试时也要大量引用野外工作的资料和成果;在日本,“理科 2”是一门培养学生课题研究能力的选修课,其中有大气透光率的测定、太阳黑子的观察,以及乡土地层、地下水、区域小气候、天气灾害和地震灾害的实践调查活动等。

三、我国地理教育走向“田野”:缺失与呼唤

新课程改革以来,地理实践技能、探究意识、创新精神的培养被置于重要地位,随着“学习对生活有用的地理”“重视对地理问题的探究”等新课程理念的推行,“田野”式教育逐渐成为最受重视的地理教学方式之一。

《全日制义务教育地理课程标准(实验稿)》提出了六大基本理念,其中第一条理念为:“学习对生活有用的地理。地理课程要提供给学生与其生活

密切相关的地理知识,引导学生在生活中发现地理问题,理解地理背景,增强学生的生活能力。”第四条理念为:“构建开放的地理课程。地理课程要充分重视校外课程资源的开发利用,形成学校与社会、家庭密切联系,教育资源共享的开放性课程,从而拓宽学习空间,满足多样化的学习需求。”在内容标准中有许多地理“田野”教育的活动建议,如“参观当地的气象台站或大气环境监测站”。《全日制义务教育地理课程标准(2011版)》将“实践性”作为地理课程的五大性质之一,指出地理课程含有丰富的实践内容,包括图表绘制、学具制作、实验、演示、野外观察、社会调查和乡土地理考察,是一门实践性很强的课程。这一课程标准还提出了三大基本理念,其中第一条理念为“学习对生活有用的地理。地理课程选择与生活密切相关的地球与地图、世界地理、中国地理和乡土地理等基础知识,引导学生在生活中发现地理问题,理解其形成的地理背景,提升学生的生活品位,增强学生的生存能力”,第三条理念为“构建开放的地理课程。地理课程着眼于学生创新意识和实践能力的培养,充分重视校内外课程资源的开发利用,着力拓宽学习空间,倡导多样的地理学习方式,鼓励学生自主学习、合作交流、积极探究”。

《普通高中地理课程标准(实验)》在基本理念中强调“注重对地理问题的探究。倡导自主学习、合作学习和探究学习,开展地理观测、地理考察、地理实验、地理调查和地理专题研究等实践活动”,在地理课程目标中指出“学会独立或合作进行地理观测、地理实验、地理调查等基本技能;掌握阅读、分析、运用地理图表和地理数据的技能”;在内容标准中有许多地理“田野”式教学的活动建议,如“针对本地经常发生的自然灾害,成立课外监测小组,制订计划,开展活动”。笔者对高中地理新课程标准第三部分内容标准中的“活动建议”进行了分析,发现需要学生走出教室进行学习的建议达30处之多(总的活动建议为79条),占总活动建议的38%。

与课程标准中对地理“田野”式教学的高度重视形成巨大反差的是,我国现实的地理教学并没有从教室走向“田野”。据笔者在中学开展的地理教学调查,发现绝大多数的地理教学发生在教室,地理教学走向田野、走向社区、走向生活,只是偶尔为之,绝大多数的教师从未在教室以外进行过地理教学。在初中阶段,乡土地理教学必须安排至少一次野外考察或社会调查的要求,也没有得到严格执行。蔡平等人的调查显示(尽管该调查是针对地理活动课的,包括参观考察类、游戏表演类、实践探究类、讨论研讨类、竞赛活动类、撰写论文类、展览演示类等形式,与地理“田野”教育的概念有一定的差异,但该调查仍较能说明当今地理“田野”教育的现状),59.3%的学校

对地理活动课“较不重视”或“不重视”;61.4%的教师指导活动课的工作能力“一般”或“差”;67.6%的学校开展地理活动课的设备条件“一般”或“差”;52.2%的地理活动课组织管理“一般”或“很乱”;67%的学校开展地理活动课的时间保障是“不一定”或“没有”。王民对2008年我国选手参加国际地理奥林匹克竞赛的情况进行了分析,指出:“我国选手在野外考察部分表现最不理想,这与国内注重教学和考试,忽视野外考察不无关系。这也是我国地理课程改革一个亟待解决的问题。地理技能必须在对现实环境的考察中建立起来,教师在今后的教学中,应该适当布置一些让学生自己去考察的课题,如对城市、农村土地利用情况的调查、绘制剖面图等,改变我们的学生一到野外就不知所措的问题。”

对中学地理“田野”式教学的普遍忽视引起了诸多专家、学者的关注。如2009年时任华东师范大学校长俞立中教授在《地理教学》创刊50周年发表的演讲中指出:“……建构一种基于‘田野’调查的中学地理教育,这里的‘田野’是指野外、博物馆、科技馆、图书馆、社区等各种社会资源。能不能把我们的中学地理课堂更多地搬到社会、搬到野外去?这种教育方式在发达国家的地理教育中已经很普遍了。从我们学生状况来看,我觉得这是一个更需要强调的方式。地理学是一门可以充分利用各种社会资源,让学生在野外或社会调查中来学习的科学。‘田野’调查可以增强学生的观察能力、实践动手能力、解决问题的能力,丰富中学地理教学改革的内涵。”

笔者通过对文献的检索发现,国内对地理教育走向“田野”的研究多局限于一线教师的经验之谈,缺乏系统性和理论性。因此,在这样的背景下思考地理教育走向“田野”的价值,探讨如何使地理教育更有效地走向“田野”,尤为重要。

第二节 研究问题与核心概念的界定

走向“田野”的地理教育是指在教室以外的其他场所进行的地理教育。从空间上看,是将学生的地理学习从教室内扩展到教室以外的空间,包括自然的野外,也包括社区等,如田野、车间、家庭、科技馆、社区等场所;从理念上看,注重培养学生的实践能力和创新思维的发展,是对传统限于教室的地理教育的有力补充,也是对地理教育的实施空间仅限于教室的有力批判;从目标上看,既可以是对教室所学地理知识、原理的直观化检验,降低抽象理

论知识学习的难度,也可以是直接以培养学生的研究性学习能力和探究精神为目的。从形式和内容上看,可以包括一些在教室里学习较有困难的地理概念、现象、过程的野外认识,如流水地貌、垂直地带性分布等的实地观察、记录,也可以是带着一些研究性问题的野外考察、研究,如对家乡土地利用类型的调查、家乡河流污染情况的调查等;既可以是围绕某一概念的单一性“田野”,学习如太阳高度角的测量,也可以是围绕某一主题,涉及多个地理概念或地理原理的综合性学习,如企业的区位选择问题。从课程所占的时间看,既可以在地理学科课程中进行,也可以在综合实践活动课、研究性学习课程中或课外时间进行。

地理教育走向“田野”,表明了一种理念和趋势。在本书中,为了方便叙述,针对国内外不同的使用习惯,不对“地理教育走向‘田野’”“‘田野’式地理教育”“地理户外教学”等词语进行区分。由于地理“田野”教育与户外教育、环境教育关系密切,因此,下面将对作为核心概念的户外教育、环境教育、探险教育、地理户外教学进行具体阐述。

一、户外教育

户外教育是一套盛行于欧、美等国家和地区的教育活动,在理论上与实践上都经历了长达一个多世纪的漫长发展时期。但由于户外教育的知识体系具有复杂性,从事户外教育专业人士的工作领域不尽相同且个体存在差异性,加之地域文化具有多样性,所以户外教育自萌芽至今还未有一个明确且令众人信服的定义。

户外教育(outdoor education)一词由Curtis(1909)率先提出,20世纪初期的户外教育就是指不在室内进行的一切教学^①。

1958年,美国户外教育学者乔治·唐纳森(George Donaldson)提出了一个简明扼要的概念:“户外教育就是在户外的教育,有关户外的教育,以及为户外而教育。”^②

刘易斯(Lewis)则认为:“户外教育是一种直接而简单的学习方式,是把课程延伸至户外以达学习的目的。它是基于发现学习的原则并强调直接使

① Priest S. Outdoor leadership around the world: a matter of semantics[J]. Journal of Adventure Education, 1988, 5(1):9-12.

② Donaldson G E, Donaldson L E. Outdoor education: a definition [J]. Journal of Health Physical Education and Recreation, 1958, 29(17): 17-63.

用感官(视觉、听觉、嗅觉、触觉、味觉)以进行观察和知觉。”^①

Nichols(1982)指出了户外教学的六个基本特征,分别是:①在户外进行;②有直接参与活动的成员;③教学过程包含对自然事物的解释;④户外活动更注重团体合作,而不是孤立的个人主义;⑤包含尽可能多的场景;⑥受大众欢迎,活动本身应该富有趣味与挑战性。^②

1986年,普瑞斯特(Priest)在《户外教育重新定义:多种关系的问题讨论》一文中提出了一个新的户外教育定义:“户外教育是通过与户外接触而实现做中学的一个体验过程,教育地点主要是在户外,其学习的重点主要放在人与自然的关系上。”他指出了户外教学的定义需具备以下五个要点:①是一种学习方式;②是一门经验课程;③主要在户外进行教学;④要求使用所有的感官;⑤以相关学科的理论知识为基础。普瑞斯特提出了户外教育的“树”模型,通过对树生长的描述,生动地解释了户外教育中各要素的相互关系,其中户外教育是树的主干,探险教育和生态教育是树的两个分支,体验式学习过程是树叶,整个外在的户外环境代表太阳,跨学科课程内容代表空气,感知觉、认知、情感及肌肉活动代表土壤,见图0-2-1。^③

为了便于理解,根据英国伦敦国王学院 Mark Rickinson 等人^④的研究,将户外教学的核心内容整理成表0-2-1。

美国国家教育协会(National Education Association)定义户外教育是所有学校科目知识与技能的结合,由教师运用环境资源去帮助学生了解各学科、环境与人之间的相互关系,以协助艺术、科学、社会研究的教学活动。^⑤

① Lewis C A J. Factors influencing the development of out-door education[D]. New York: New York University, 1968.

② Nichols D R. Outdoor educators: the need to become credible[J]. Journal of Environmental Education, 1982, 14(1):1-3.

③ Priest S. Redefining outdoor education: a matter of many relationships[J]. Journal of Environment Education, 1986, 17(3):13-15.

④ Rickinson M, et al. A review of research on outdoor learning[M]. London: National Foundation for Educational Research and King's College London, 2004.

⑤ 赵霞. 青少年户外教育的国际经验及启示[J]. 中国青年研究, 2015(4):115-119.

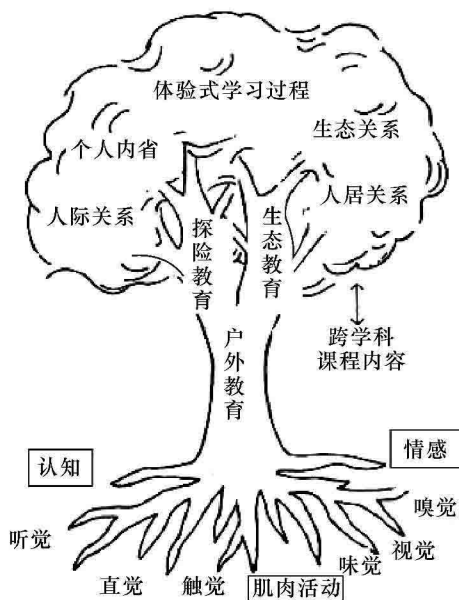


图 0-2-1 户外教育“树”模型

表 0-2-1 户外教学的核心内容

项 目	核 心 内 容
户外教学的焦点	● 学习自然知识 ● 学习社会知识 ● 了解自然界与人类社会的联系 ● 了解自己,学会自我调节 ● 学会团队合作 ● 掌握户外活动的技能
户外教学的预期成果	● 能理解基本知识,比如地理过程和地理现象 ● 形成积极的价值观,比如树立正确对待环境的态度 ● 学会相关技能,诸如定向越野、交流通信 ● 树立自信,提高自我效能
户外教学的场所	● 学校操场 ● 自然保护区 ● 农村或城市农场 ● 城市中心 ● 公园或花园 ● 户外教学基地

有学者将户外教育的概念归纳起来并分为三种类型:“教育说”“教学方法说”和“教学过程说”。“教育说”的观点认为户外教育是一种具体的教育行为,是在户外环境中开展的关于户外相关活动的教育,包含的内容较为广泛,从户外自然观察、培养环境保护意识到培养学习户外游憩技能等;“教学方法说”的观点认为户外教育是在户外环境中进行教学的一种方法;“教学过程说”的观点认为户外教育是在户外环境中进行教学的过程。^①

另外,也有学者综合户外教育的途径、方法与目标对其内涵做出了概括:户外教育是在户外情境中,利用户外资源,借由户外活动的形式来达成教育目的的教学活动,对学习者的而言,需要透过感官参与,经由直接、具体的体验来促进学习,了解学科、人及环境的关系,在认知发展的同时,更使得情感、态度、信念和价值观得到发展。^②

由上可见,研究者从不同的角度考察户外教育,侧重点就会有所不同。事实上目前在国外还有许多与户外教育相关的概念,根据美国户外教育委员会(Council on outdoor education)的梳理,由于户外教育的导向不同,如行为导向、休闲娱乐导向、环保导向、野外生存导向等,衍生出了环境教育(environmental education)、环保教育(conservation education)、户外休闲(outdoor recreation)、探险教育(adventure education)、体验式教育(experiential education)、露营教育(camping education)、荒野教育(wildness education)等诸多概念。这些概念从不同的角度呈现了户外教育的丰富内涵,尤其环境教育、冒险教育是近40年来户外教育的重要方向。户外教育是现代教育体系的一部分,它提供了更加宽阔、多元的教育视角,是理论和实践的综合体。

二、环境教育

《中国大百科全书(环境科学)》认为,环境教育是“借助于教育手段使人们认识环境,了解环境问题,获得关于治理环境污染、防止新的环境问题产生的知识和技能,并在人与环境的关系上树立正确的态度,以便通过社会成员的共同努力保护人类环境”^③。

① 史登登.户外运动相关概念辨析与界定[D].沈阳:沈阳体育学院,2013.

② 严奕峰.国外户外教育的发展及启示[J].外国中小学教育,2008(1):43-46.

③ 中国大百科全书出版社编辑部.中国大百科全书(环境科学)[M].北京:中国大百科全书出版社,1983:184.