

在地本位教育結合戶外教育 提升軍校學生地方感之教學 實踐研究

田光祐*

(投稿日期：2021/03/12；修訂完成日期：2021/08/26；接受日期：2021/08/30)

摘要

我國自 1994 年起陸續推動各項社區營造政策，以增進居民對住地的情感及參與地方事務的意識。基於歷史因素，軍校與在地社區都有極深的文化聯繫，但軍事教育往往著重在軍事人格的養成，對於地方感教育極為忽視，因此軍事學校學生對於駐地歷史與文化全然陌生，更遑論「社區關係」的建立與維持。基於「每位成員都是推展社區關係最理想的親善大使」理念，本研究目的在探討以地方本位教育理論融入戶外教育的模式於「社區總體營造概論」之通識課程，提升軍校學生地方感效益。本研究以便利取樣選取南部某軍事院校 18 位學生為研究對象，以信效度良好的「地方情感量表」收集軍校學生對於地方情感的感受，並蒐集教師省思札記、教學助理課室記錄及學生訪談紀錄等質性資料。本研究以成對樣本 t 檢定進行量化分析，以歸納內容主題進行質性分析；在教學過程亦透過教學觀察與反思，發現與解決教學問題。本研究發現以地方本位教育理論融入戶外教育的模式，有助提升軍校學生地方感及教學者課程設計與問題解決能力。本研究提供資訊作為大學院校結合在地本位教育與戶外教育，提升學生對於所處社區的地方感課程與教學之參考。

關鍵詞：地方感、在地本位教育、戶外教育、軍事院校

* 空軍航空技術學院通識教育中心助理教授(E-mail: twbank650805@gmail.com)

壹、前言

只要是人，都想生活在一個充滿著意義的地方之世界中：
人就是要擁有並瞭解自己所在的地方。

～Edward Relph

我國自 1994 年開始提倡並推行各項社區營造政策，不論是社區總體營造、新故鄉社區營造或健康社區六星計畫等，其目標不僅在營造一些實質的環境，最重要是期望能透過公民文化生活化的方式，讓社區居民彼此聯繫，喚醒並增進對居住地的情感與認同，進而提升對地方事務的參與意識(江大樹、張力亞，2008)。然而年初，一則雲林縣聚落建築群虎尾建國眷村遭藝術家塗鴉的新聞引發網友論戰¹，批評者認為創作內容喪失歷史脈絡，粗糙的復原方式更讓這面有著近 80 年歷史的眷村痕跡造成二次破壞；支持者則反譏，藝術家不過是在一面不甚美觀的牆上塗鴉，理應加值其觀光效益，何來破壞？此爭議除印證「社區彩繪」仍在社造的軌跡中引領風騷外，更讓人看見社造工程推展迄今仍存有若干問題尚待克服，缺乏對地方的理解、尊重與關懷便是其一。洪如玉(2013a)指出，當地方缺乏「屬真性」很容易變成「乏地性」的地景²，讓地方與人類關聯性越來越低；而貧乏的人地關係將使身處其中的人們生活世界越來越狹隘，生命經驗越來越匱乏，能引起個體存在感與意義感的人事物也越來越有限，生命意義也將越來越稀薄。

是以，當「十二年國民基本教育課程綱要」(簡稱 108 課綱)標舉以「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」三大核心素養作為課程發展主軸時，已然宣告教師在課程發展及教學實施時，應「關注學習與生活的結合」

¹ 李依倪(2021 年 2 月 17 日)。是創作，還是破壞？虎尾建國眷村「一線之隔」的塗鴉衝突。線上檢索日期 2021 年 2 月 18 日，

取自 <https://opinion.udn.com/opinion/story/10124/5255906>

² 「屬真性」(authentic)為 Relph(1976)以 Heidegger 的論點所衍生的概念，指人們應對地方要有深入、深度的感受，而不是只有表面化的地方理解而已；「乏地性」(placelessness)則是指地方變成單調的、無趣的、或是虛偽浮誇的(洪如玉，2013a)。

(單文經，2020)，讓學子在人我與環境間或人與群體互動間，皆能具備公民意識的社會素養。雖然軍校學生未來的工作場域相對封閉，但軍人畢竟是「穿著軍服的公民」，且軍職只是人生一個過程，終究要回到地方與社會，同樣也需要重視一般公民素養的規範與實踐。再者，國軍在地方上扮演的角色，已從戒嚴時代的「主人」逐漸轉變為民主時代的「客人」，各項與民生物資、環保議題或作戰演訓有關之事務都與各級政府及營區週邊的社區息息相關，甚至駐地就在社區中(崔艾湄，2018)。朱美珍與曾富珠(2004)認為，軍隊若能透過社區關係的溝通與資訊交換，將有助於促進大眾對部隊的瞭解與支持，並消除駐地民眾對軍事安全的疑慮；Naisbitt(1984)亦強調，地區性的差異並非憑空而來，而是某一地區的人們擁有類似的價值觀或態度所致(方鵬程，2004)。職是之故，部隊與駐地社區的關係必須是有計劃性、持續性的執行，而非臨時起意或一曝十寒，如助民救災或營區開放等，否則也只是徒增彼此怨懟，畢竟部隊成員大多非來自駐紮的社區。基於這樣的認知，「社區總體營造概論」作為軍事院校通識課程，除能延續12年國教將地方教育學融入課程，在地方意識的培養與公民學習訓練，甚至是維持學校與周邊社區的和諧關係上，更有其價值與重要性。

本研究學校為國軍培訓航空專業技勤人才之學府，負責二技二專基礎教育，及空軍地勤人員進修與深造教育，學生短則2年半、長則4~5年³與岡山這片土地緊密相連。但或許是基於軍事教育「為用而育」宗旨，個案學校多專注在學生軍事專業與人格養成而與週遭環境脫節。對本校學生而言，岡山是相當陌生的印象；更甚者，原已是吉光片羽的地方感教育課程——社區總體營造概論，已經剩下在教室中了解他鄉歷史、文化與社造歷程。當地方感教育的教學場域不在社區或地方而是在課堂上，是一件多麼背離現實且事倍功半的教學方式。Lim 與 Barton(2010)研究指出，當學生與他們

³ 軍事教育體系區分為基礎、進修及深造教育，空軍軍官的進修教育係指於個案學校或國防大學或友軍兵科學校完成的正規教育及各專業專長班訓練(訓期1~6個月不等)，深造教育則包括於國防大學接受1年期的指參教育及戰略教育；空軍士官的基礎、進修及深造教育大多於個案學校完成。爰此，以致個案學校畢業的空軍技勤軍、士官，至少有2.5年會與岡山緊密相繫。

鄰居有所互動，或了解了自身地方的文化、歷史時，便會賦予地方意義；唯有經過直接、真實、深層的經驗，才是「真實的地方」(陳重成，2010)。除此外，周芳怡(2019)研究指出，以學校周邊為學習場域進行議題探討學習，將可提升學生的社區意識。綜此，本研究目的在將「社區總體營造概論」課程的教育重心，移轉到學生真實的生活世界－空軍之鄉「岡山」⁴，並採地方本位教育(Place-Based Education, PBE)之課程理論為設計架構，讓學生從瞭解與關心岡山的人事物開始，建立其地方感，進而激發學生在未來能主動參與社會公共事務，培養公民行動能力。本研究待答問題如下：

- 一、如何將地方本位教育融入社區總體營造概論的課程設計？
- 二、融入戶外教育法的社區總體營造概論課程，對提升學生地方感之成效為何？

貳、文獻探討

一、地方感

「地方」就是生活的所在(Tuan, 1977)，Relph(1976)認為地方類似於共同體(communitiy)的概念，包含了認同的意涵；故對人們而言，地方是人類創造的有意義空間，有別於科學邏輯的「空間」(space)及人置身於外的「地景」(landscape)之概念(Cresswell, 2004)。職此，地方不僅指涉特定的空間和區域(region)，更是透過個人經驗的建構與積累，逐漸形成對該空間的認同感(張智凱、宋秉明，2010)，而這種人對地方所產生的依附、關懷、認同與歸屬感，稱為「地方感」(sense of place)。地方感提出迄今，已在社會科學

⁴ 岡山在明清開發之初，即是府城(台南)通往市城(高雄左營)的中途站，也是西側海濱部落與東側山區部落互通有無的轉點，商業發展迅速。明鄭時期，為鄭氏屯田養兵的駐軍之地，日據時代則為日本海軍航空隊駐地，設有第十四航空司令部、六十一航空廠、高雄飛行場。戰後，國民政府選擇在此重建空軍，空軍官校、空軍機械學校及空軍通信學校於此復校，成為高雄眷村主要集中地之一，全盛時期有 18 個眷村，眷戶數達 2,557 戶，繼續培育空軍下一代，爰有「空軍之鄉」美稱(楊双福，2009)。在商業與軍事相互交織之下，岡山儼為人文薈萃、族群多元的文化瑰寶。

領域發展出多元的概念來表示人與環境的關係，如地方依附(place attachment)、地方精神(place meaning)、社區感(sense of community)、社區依附(commUNITY attachment)等，此也說明地方感相關研究於現今世代的重要性。本研究無意評析上述詞彙之異同，基於 Smith 與 Sobel(2010)主張社區本位教育與地方本位教育具有不可分割之關係(洪如玉，2013b)，以及 Shamai(1991)認為無論是地方依附、地方認同或地方依賴，皆可隸屬於地方感範疇(林嘉男、許毅璿，2007)，爰此，本研究將以地方感一詞統稱「人對地方所產生的依附、關懷、認同與歸屬感」，而「地方」一詞則涵蓋社區、鄰里等概念。

在探討地方感的文獻中，國外學者已漸轉化其內涵為可測量向度。如 Jorgensen 與 Stedman(2001)以湖畔地主對於環境知覺的角度出發，發展出包括場所依賴、場所認同與場所依戀的地方感量表，來詮釋農業地區居民對於土地的情感。Takahashi 與 Selfa(2015)及 Cheng 與 Wu(2015)的研究均指出，居民對於居住地的情感是負責任環境行為最重要的預測因子。國內部分，多數研究採質性研究取徑，用於人與環境關係的現象詮釋(如黃禮強、張長義，2008；張朝勝、李光中，2019)，部分則以量表對個人的地方感進行量測，並探討變數之間的關係(如曾慈慧，2011；謝宗恒，2017、2019)，其中又以將地方感劃分為二維(地方依賴、地方認同)、三維(地方依賴、地方依戀、地方認同)及四維(地方依賴、地方認同、景觀環境、社會人文)的論文居多(陳全榮、劉淶璐，2018)。綜上，地方感是預測居民參與公共事務、親環境行為與地方景觀保存行動意願的重要因素，亦會影響遊客遊後行為(曾慈慧等，2011)，更是地方環境規劃的參考依據(Turner & Turner, 2006)，惟現有文獻多聚焦在空間研究、文化資產與觀光遊憩，教學方面則關注在中小學的鄉土教育，或原民的自我認同，對於大學生或課程較無相應性的研究。

二、地方本位教育(Place-Based Education, PBE)

地方本位教育(PBE)興起於 1990 年代中期，是一種以在地為基礎的教育方式(Smith, 2007)，目的是讓學生的學習建立在當地的事物以及個人的生

活經驗上(Smith, 2002)。Sobel(2004)指出，PBE 是以在地環境為起點，透過跨領域學科整合與體驗實作為方法的教學過程；此教學取向能促進學生對環境的觀察力，加強與社區的聯繫，主動參與社區活動，進而提升社區環境品質。

Smith(2002)針對 PBE 提出五個原則：(1)以學生生活經驗為教學基礎；(2)學生主動建構知識；(3)以學生的問題及需求為中心；(4)教師是引導者與學習夥伴；(5)學校與社區環境的融合。五項原則強調學習者與教學者的角色、學習歷程需結合社區資源的投入，及課程內涵需包含生活經驗等關鍵元素(李暉，2016)。Knapp(2005)另提出 PBE 可採取的五種教學方式：(1)文化學習－以當地文化或歷史現象為探究主題，讓學生學習去挑戰重全國輕地方所發展出來的知識系統，培養學生綜合分析能力，並進一步連結課程知識；(2)自然學習－讓學生實際探索當地環境，瞭解地方問題，引發學生對於知識學習的動機；(3)問題解決能力－讓學生在真實世界中思考問題解決的辦法，一同參與社區議題，一同思考解決之道；(4)探索當地職業的機會－讓學生熟悉當地的工作性質與工作所運用的資源，可擴展經濟或企業上的知識，更融入當地生活之中；(5)決策參與的角色－學生參與當地的會議活動，從過程中學習與人互動，且對當地環境盡一份力量，成為環境保護的代言人(洪萱芳等，2016；洪萱芳等，2017)。

實證研究方面，Woodhouse 與 Knapp(2000)認為 PBE 可激發學生的學習動機。Semken 與 Freeman(2008)則以美國亞利桑那州立大學 27 名學生為研究對象，以 PBE 理論建構地質學課程，研究指出實施 PBE 科學教育後，學生的學習成效非但未遜於傳統的科學學習，地方感亦顯著提升。Wason-Ellam (2010)針對加拿大小學三年級學生，以社會建構理論規劃地方本位課程，發現透過在地繪本、藝術寫作與對話討論，能讓學生產生「我的地方」感受，而實地踏查可以拉近學生與土地的距離，持續的地方環境議題對話討論，有助提升學生的環境意識與關懷。Sianturi 等(2018)針對印尼一所偏遠國小的 12 名原住民師生進行研究，透過 PBE 課程的開發與操作，顯著提升學生的學習成就(如學業成績、寫作能力、自信心)與對土地和

文化的欣賞，教師則對原住民文化產生認同。Khadka 等(2020)針對 29 名參加密蘇里州草原保護區夏季教育計畫的高中生，探討 PBE 課程對提升學生氣候變遷的知識、責任感及行為意象之成效，該研究結果證實 PBE 是增進學生對氣候變遷認識的有效途徑。

國內研究部分，曾啟銘與汪靜明(2015)針對花蓮市國小中年級學生發展出以地方體驗為主的環境教育課程，發現課程能促進學童的地方依附與負責任環境行為。林佳靜與許世璋(2017)亦以東部一所原住民小學 12 位 6 年級學生作為研究對象，採質性研究取徑，證實地方本位環境教育課程能提升學生對地方環境的覺知與敏感度、引發學生對地方情感的涉入與認同、發展地方意義與價值、提升學生能力感，進而產生環境行動。洪萱芳等人(2016)以 PBE 理論為架構，為偏鄉國小發展出連結學生生活經驗與課程知識的環境教育課程，發現該課程能幫助學生進入自主學習歷程，提升學習動機、態度與環境意識。洪萱芳等人(2017)以 PBE 理論為基礎，以賽德克族傳統織布文化為主題，設計原住民編織教學模組，結果顯示由於課程連結學生的生活經驗，提升了學生的學習興趣，以及對於原有原住民文化知識系統的價值認同。

雖然 PBE 較常運用在偏鄉及原住民教育等領域，研究對象亦多為中小學課程，但基於 PBE 強調地方參與，包括探查在地問題、探訪地方文史工作者或耆老、與地方行政機關合作、納入社區資源等(Sobel, 2004)，能提升學習者的地方意識，若能妥善運用 PBE 策略，應可幫助學生瞭解個體與地方相互依存的關係及探索身處之地的地理、生態、社會和政治的過去、現狀，並思索未來發展的可能性。爰此，本研究將岡山傳統文化和眷村文化與知識系統融入 PBE 課程；在課程設計方面，則以 Knapp(2005)提出的文化學習、自然學習與探索當地職業機會等 3 種教學方式為主要架構，並融入在地環境的實地踏查，由學生來主導知識創造過程，使之能成為岡山的一分子。

三、戶外教育(Outdoor Education)

戶外教育歷史悠久且形式多變，較難爬梳其確切起源(黃茂在、曾鈺琪，2015；Ford,1986)。學者多以廣義範疇加以定義，例如 Sharp(1968)認為戶外教育是指不論任何年級、任何學科的課程，若是在戶外獲得最佳效果，即稱之為戶外教學活動；Lewis(1975)主張透過直接使用感官(視、聽、嗅、觸、味)及運用發現學習原則，將學校課程擴展至戶外的學習方法；Hunt(1989)認為戶外教育是將環境資源當作學習素材，透過直接體驗來達到廣義教育目標的一種教學取徑；而我國教育部(2014)則說明戶外教育就是「走出課室外」的學習。綜歸以上論述，本研究將以「課堂教室外之學習活動」作為後續之操作定義。

戶外教育被廣泛運用在不同學科領域與研究主題(郭雄軍，2015)，並證實對學習者產生正面效益。如 Rickinson 等人(2006)分析了 1993 至 2003 年間 150 篇有關戶外學習的文獻後指出，田野活動與參訪活動能提供學習者發展個人知識與技能的機會，也能促進教室學習的成效和價值。Mygind(2009)以丹麥哥本哈根一所國小 19 位學生為對象，發現戶外環境提供的豐富學習素材能刺激學習者的感官，有助於長期記憶，強化情意和認知的發展。Lee(2012)證實校外學習經驗，提升新加坡 3-6 年級學童的科學概念及創造性思維。在國內部分，蔡孟芬(2006)以準實驗設計方式探討戶外教學成效，結果顯示進行戶外教學活動的學童，其生物多樣性及自然生態保育的概念，顯著高於未參與之學童。謝智謀(2018)採取質性研究取向，發現海外遠征登山課程對於受災原住民青少年可以有效提升其正向復原力。上述實徵研究皆肯定戶外教育能增進學習者的技能、獨立思考、問題解決及自我探索等能力。

戶外教育除被驗證於不同研究領域與學習情境外，亦被運用在地方感教育的推動上。例如熊湘屏(2002)將戶外教學應用在國小鄉土教學活動上，證實戶外教學不但能增進學生對環境的認識，也能培養其關心、瞭解、認同和保護社區環境的素養。王人禎(2019)則將戶外教學及遊戲融入於國中社會領域課程，發現學生因認識地方進而產生地方感。陳哲銘(2013)利用自願性地理資訊(Volunteered Geographic Information, VGI)讓國小學童透過具有

地理註記的相片來分享他們在地生活的經驗，雖然結果受限於學童的經驗和觀點而未能顯著提升其地方感，卻強化了學生的學習興趣和參與動機。整體而言，多數的研究都肯定戶外教育進行地方感教學的成效，故本研究採戶外教育教學法來操作社區總體營造課程提升學生地方感。

四、軍事院校通識課程現況

由於工作與任務性質的特殊性，軍人相較其他行業有更多紀律、服從和犧牲上的要求，因此社會化方式與強度也較其他行業特別，此也反映在軍事院校通識課程的規劃上。不同於一般大專校院通識教育的目的在培養有知識、常識、見識、膽識及賞識的公民，軍校因建基在「為用而訓」的教育宗旨上，其通識課程主要承襲過往政治教育之目的，以灌輸學生國家意識為首要，抑或配合政治及軍事上的需要開設策略性課程(黃淑華，2008，2009)，期使每位軍校生的行為與態度均能服膺軍隊的期待與要求。如各校現有通識課程即遵循國防部令頒之〈國軍基礎校院通識教育課程基準表〉，將「中華民國憲法與立國精神」等 9 門列為全校性共同必修課程，僅餘 4～6 學分作為通識選修，且保有規劃原則(如表 1)。綜上，軍事院校因將通識課程視為學生軍事社會化一環，且考量學子未來的工作場域是在部隊而非社區，爰鼓勵開設如管理學、心理輔導等技能性課程，相互加乘下，也推升了軍校與周邊社區的藩籬，及學生與地方的距離。

表 1
國軍基礎校院通識教育課程基準表

政治教育共同課程	通識教育共同課程	通識教育選修課程領域
中華民國憲法與立國精神 中國現代史 心理學 大陸問題研究 軍事倫理學 哲學概論	國文(含孫子兵法) 英文 法學概論(含國際法概論)	規劃原則： 鼓勵開設管理學、電腦資訊與應用、生物科技、生態環境保護、心理輔導、中國科技發展史、專業倫理、性別關係科目等。
四年制：14 學分 二年制：8 學分	四年制：14 學分 二年制：14 學分	四年制：6 學分 二年制：4 學分
合計：四年制 34 學分、二年制 26 學分		

資料來源：國防部 108 年 8 月 23 日國人培育字第 1080013498 號令

五、小結

軍隊與周邊社區的關係是一種動態且不穩定的樣貌，而在軍民關係互動過程中，「關係」的深度與廣度是影響雙方關係建立與持續的關鍵(朱美珍、曾富珠，2004)。自公布《全民國防教育法》以來，國軍各單位開始藉由特殊節日(如軍人節等)辦理營區開放，讓駐地周邊鄰里有機會走進軍營，或是透過「民事拜訪」、「愛民打掃」及「災害防救」等作為，塑造軍民關係的可近性(崔艾湄，2018)。的確，在社會及民意都呈現多元且動盪不安的氛圍下，上述行動多少有助社區關係的經營，但就情緒勞務觀點來看，若單位成員對駐地毫無認同感，這種公差性質的勞務派遣只會是一種表層演出(surface acting)，除將導致人員情緒失調外，也容易使雙方關係趨於冷淡或消失。

時至今日，軍隊已難再獨立於所在社區以外，需與民眾及社會組織、團體密切互動，才會營造互信、和諧的信任關係，而軍事院校亦然。是以如何讓學生在與地方互動時，能從表層演出轉化到深層演出(deep acting)，甚至是真誠演出(genuine acting)，以在地為基礎的 PBE 提供一個可行的管

道，而戶外教育亦有助地方感之培養(Greenwood,2013)。是以，本研究援引 PBE 概念設計社區總體營造概論課程，並透過戶外教育引領學生了解岡山地區的自然與文化資源，建立其地方感，及參與社區公共議題的意識。

參、研究方法與流程

為解決教學現場問題，本研究依循行動研究方式進行，即以 Oja 與 Smulyan(1989)提出的行動研究步驟，包括：發現課程問題、界定與分析課程問題、擬定課程計畫、實施與修正課程計畫、評鑑課程並提出報告等。但基於資料蒐集、觀察、反省是融於整個研究過程，是持續、動態的形式，故本研究將酌予修訂為問題醞釀期、課程發展與實施期、課程評鑑期，以為行動研究發展的流程。

一、研究對象

本研究以便利取樣選取南部某軍校二技 110 級學生為研究對象，計 1 個班 18 名學生(男學生 16 人，女學生 2 人)。此外，基於行動研究重視協同合作，亦邀請兩位資深教師擔任研究夥伴，於課後與研究者做深度討論，提供專業建議與回饋，進而協助研究者解決教學問題。

二、研究流程

(一) 問題醞釀期

各軍種與地方都有極深的文化與情感聯繫，如陸軍之於鳳山、海軍之於左營、空軍之於岡山。「每位成員都是親善大使」應是部隊推展社區關係最理想的情況，但軍事教育往往著重學生軍事人格的養成，忽視地方感教育，使之對駐地的歷史與文化全然陌生，奢談社區關係的建立或維持。因而促使研究者萌發尋找適合的教學模式，並藉「社區總體營造概論」通識選修課程介入教學現場。經由文獻梳理，發現可嘗試將 PBE 及戶外教育模式應在地方感的教學上，透過直接、真實、深層的經驗，提升學生的社區意識。研究者先就 PBE 及教學理論進行研讀，再轉化應用於課程上，並

研究如何設計課程與配合那些教學策略來提升學生的地方感，及探討此方法對提升學生地方感之影響。

（二）課程發展與實施期

透過文獻的爬梳，本研究以 Knapp(2005)提出的文化學習、自然學習與探索當地職業機會教學方式，作為課程設計的主要架構，並採用戶外教育教學法，藉由在地環境的實地踏查，將岡山傳統文化和眷村文化與知識系統融入學習課程，由學生來主導知識創造過程。雖然戶外教育極具彈性，但並非只是戶外「活動」，或把課程直接搬到戶外進行原有的課堂教學，就能自動產生好的學習成效；質言之，戶外教學不僅是學習空間的轉換，而是運用寓教於樂、課程整合與補充教學等原則，營造以體驗為核心的學習情境(曾鈺琪等，2013)。張淑敏、薛雅惠(2009)認為優質的戶外教育設計應包含戶外場域實地勘察、分析(學生先備經驗與背景知識)、設計(教學目標、教學方法和教學資源)、發展(教學材料)、實施、評鑑及後續發展等 7 大部分。黃茂在等人(2015)亦指出除行政系統的支持外，教師必須從單純的教學者角色轉化為課程經營者，整合各項可運用資源和各領域專長的教學人力，並以學習者為中心、營造體驗式學習情境、讓學生進行整合式的學習，與善用當地資源規劃以地方為本位的學習機會。

緣此脈絡，本課程規劃「再見故鄉」及「看見岡山」兩大主題課程(如表 2)。1 至 9 週的「再見故鄉」係參考曾旭正(2007)《台灣的社區營造》一書進行課程發展，另導讀 2 篇論文及補充文化部「台灣社區通」、信義房屋「社區一家計畫」、中國信託慈善基金會「臺灣夢」臚列之社區故事，及觀樹教育基金會「成龍溼地三代班計畫」，亦分享研究者實際參訪經驗，藉以說明社區總體營造概念、發展背景與實務問題，並為下一階段的戶外教育事先確立其意義與核心價值。單元總結活動(期中行動)則設計「長輩訪問學習單」、「社區地圖繪製」、「請來我家鄉」⁵及「我見故我思」等(如圖 1)，引導學生藉由訪談親友與社區街角的實地觀察，檢視居住社區發展

⁵ 「請來我家鄉」乃要求學生化身導遊，針對家鄉特色景點規劃 2 天 1 夜(或 3 天 2 夜)之旅遊行程，並由研究者擇一按圖索驥，頗受學生歡迎。

史、居民遷徙、宗教信仰與環境生態，據以提出社區特色及社造潛力，並激發對社區的重視與參與公共事務的意識。

表 2
「社區總體營造概論」課程設計與活動對照表

主題 課程	次級 課程	課程活動
再見 故鄉	社區 總體 營造 概論	第 1 週：課程簡介、家鄉及岡山意象調查、訪談技巧練習 第 2～3 週： 1、課程主題：台灣社區的發展歷程、社區總體營造的意義。 2、參訪經驗分享：宜蘭白米社區、嘉義板頭社區、雲林成龍社區。 3、影片導讀：日本社區營造案例－古川町物語。 4、議題討論：「蚵寮漁村小搖滾」與「成龍溼地國際環境藝術節」之差異比較。 第 4～5 週： 1、課程主題：社區營造的在地資源(人文地產景+創意)。 2、參訪經驗分享：南投桃米社區(及頭社活盆地)、台南鹽水小鎮、台東鸞山森林博物館。 3、論文導讀：《社區彩繪對地方內容旅遊效益之探討－以屏東縣竹田鄉美崙和二崙社區為例》(張重金，2019)。 4、議題討論：台南正興街的美麗與哀愁、彩繪社區看法。 第 6～7 週： 1、課程主題：台灣的社區協力政策。 2、參訪經驗分享：雲林故事館、台南菁寮社區、岡山社區大學與皮影戲館。 3、論文導讀：《文化產業與空間重構：塑造鶯歌陶瓷文化城》(顏亮一等，2008)。 4、議題討論：地方文化館隱憂。
		先備課程(第 3 週)：訪談技巧練習 成果分享與評鑑(第 8～9 週)： 1、長輩訪問單(30%)－訪談 3 位長輩，了解家鄉大小事。 2、社區地圖繪製(30%) 3、請來我家鄉(10%)－設計家鄉 2 天 1 夜旅遊行程。 4、我見故我思(30%)－透過實地訪談及社區觀察，檢視社區特色及社區總體營造的潛能或問題。 5、家鄉意象問卷調查。

(續下頁)

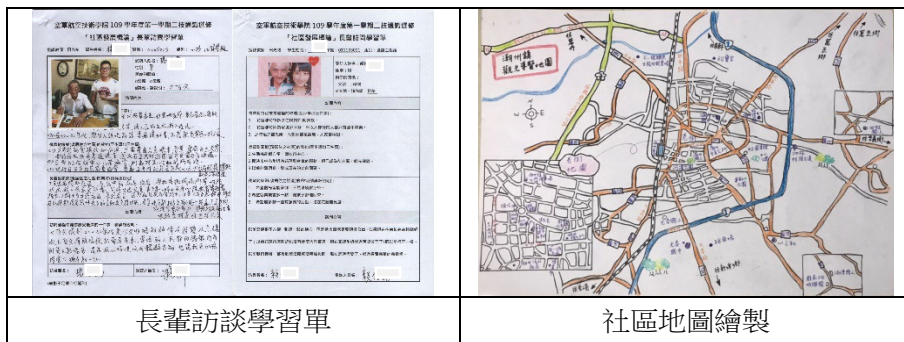
表 2

「社區總體營造概論」課程設計與活動對照表(續)

主題 課程	次級 課程	課程活動
看見 岡山	踏溯 岡山	先備課程(第 10 週)：岡山里里長劉天賦先生專題講演(搭配學習單)。 戶外教育(第 11 週)：在地文史工作者謝武強先生走讀岡山老街廓。
	漫遊 眷村	先備課程(第 12 週)：「高雄市岡山眷村文化協會」張允慧女士講演專題講演(搭配學習單)。 戶外教育(第 13 週)：岡山眷村文化協會、忠孝里里長江國華先生導覽「醒村」、「樂群村」。
	文化 饗宴	先備課程：「踏溯岡山」及「漫遊眷村」系列活動。 戶外教育(第 14 週)： 1、與岡山眷村文化協會及明德食品合作，走訪「欣欣市場」及 DIY 豆瓣醬，了解眷村飲食文化。 2、與岡山信仰中心「壽天宮」合作，透過壽天宮建築藝術與文物巡禮，了解岡山歷史演進及忠孝節義故事。
	社區 巡禮	先備課程：第 1~7 週之課堂教學內容。 戶外教育(第 15~16 週)：與「大後協社區發展協會」合作，走讀社區文史館並參與社區健康促進活動、青銀共食、歡慶聖誕及與協會幹部、志工座談。
	總結 活動	先備課程一(第 10~16 週)：「踏溯岡山」、「漫遊眷村」、「文化饗宴」及「社區巡禮」系列活動；先備課程二(第 17 週)：前期作品分享。 成果分享與評鑑(第 18 週)： 1、「看見岡山」手機攝影比賽。 2、學習成果報紙編纂。

資料來源：本研究自行整理。

圖 1
節錄之期中作業



10~18 週的「看見岡山」主題課程，則規劃「踏溯岡山」、「漫遊眷村」、「文化饗宴」、「社區巡禮」和「總結活動(期末報告)」等 5 個次主題課程，教學策略以「課堂教學」及「戶外教育」交互搭配。課堂教學旨在將社區資源帶進教室，提供戶外教育的先備知識；而戶外教育意在將教室延伸到地區，爰設計走讀與體驗行程，冀望學生能從看見岡山的人、文、地、產、景中，培養對土地的尊重與關懷、對文化的欣賞與包容等公民素養。各次主題課程進行方式如下：

1、踏溯岡山

此次主題課程主要引入「岡山大專青年協會」資源，於第 10 週邀請岡山里里長劉天賦先生講演「岡山建築的演變—從『蠡番仔厝』到高樓大廈」，次週由文史工作者謝武強先生帶領師生走讀岡山著名老街—維仁路、開元街、平和路、民生街等地。意在透過地貌變遷與歷史建物的介紹，讓學生了解岡山的歷史沿革、景物意涵與社區產業發展及困境，提升對岡山土地與人文的關懷。

2、漫遊眷村

岡山地區是空軍文資重鎮，處處可見與空軍有關的文化遺產與歷史記憶，眷村便是空軍學子情境學習的良好環境之一。然而 2007 年後，國防部依據《國軍老舊眷村改建條例》將岡山大部分眷村拆除，僅留下醒村、樂

群村得以被市府登錄為文化景觀、歷史建築、古蹟，保存至今。本階段主要引入「高雄市岡山眷村文化協會」資源，讓學生明瞭岡山在特殊時空背景下，所產生多元文化瞬間強碰、衝撞融合的精采故事。第 12 週邀請該協會常務理事張允慧女士以「眷擁時光－岡山眷村保存的故事」為題專題講演，翌週的戶外教育亦邀請協會及忠孝里⁶里長江國華先生導覽空軍眷村文化場域－醒村及樂群村，協助學生勾勒出對當時眷村生活的想像，以及體認社區認同與在地交流、文史保存的艱辛歷程，並強化學生與空軍的連結。

3、文化饗宴

第 14 週的課程主題旨在延續踏溯岡山與漫遊眷村單元，並引入「明德食品公司」及「壽天宮」等地方資源，帶領學生從走讀「欣欣市場」⁷及 DIY 岡山名產「豆瓣醬」過程中，瞭解眷村飲食文化；從壽天宮文物導覽中(阿公店公斗、築岸序石碑、神社遺件、紙塑與螺絲媽祖)，瞭解岡山住民先後迎受日本政府、日軍、技師、眷屬，及國民政府、軍人、家眷等洗禮後，所淬煉出的文化涵養及歷史底蘊。

4、社區巡禮

基於 1～7 週課程內容多為介紹知名社造案例，如日本古川町、台灣桃米、白米、土溝社區等，為避免學生對學校周邊社區「近鄉情怯」，遂規劃於第 15、16 週將課程主題回歸社造議題，並扣合地方本位概念。透過「大後協社區發展協會」⁸的協助，實際帶領學生走進社區，參與社區健康促進

⁶ 2007 年眷村改建完竣後，岡山 18 個眷村陸續搬到新建完成的「勵志新城」。勵志新城分甲、乙兩區，甲區(共 29 棟)隸屬於忠孝里，乙區(共 20 棟)則歸屬仁義里。

⁷ 1959 年興建的欣欣市場緊鄰醒村，因面對日據時代 61 航空廠五座員工宿舍的舊員工宿舍，故又稱「五落仔市場」。原有的欣欣市場為一座圓形建築的市場，其見證岡山空軍眷村時代的演變，以及本省、外省等不同族群在庶民飲食、在文化及生活上融合的重要象徵。市場已於 2019 年 6 月 23 日拆除，同月遷移至岡山區寶米路和國軒路交叉口。

⁸ 大後協社區包括後協里與協榮里，主要道路為介壽西路、通校路(比鄰空軍航空技術學院介壽校區)、仁壽路及柳橋西路，人口戶數約 3 千戶、居民約 9 千人。清領時代就已建庄，以代天府為信仰中心，「岡山三寶」中的豆瓣醬主要產地就在該社區，社區型態趨向住商混合型。社區發展協會於 1997 年 12 月 27 日成立，已有社區巡守隊、祥和志工隊、環保志工、文康活動志工隊、社區托兒所、長青俱樂部

活動、青銀共食、社區文史館導覽、歡慶聖誕節與志工幹部座談等，體驗推動社區營造與永續社區的 know-how。

5、總結活動(期末行動)－「看見岡山」手機攝影比賽

「看見岡山」主題課程意在引領學生進入地方學習，辨識與聯結岡山傳統及眷村文化資源，並進一步串起學生、學校和地方更多有意義的聯結，除提升學生的社區認同及社區參與意識外，也間接提供軍校資源導入社區的機會，建構三者共同成長發展的機會。在此背景下，研究者與協同教學團隊結合地方文資、戶外教育與講演活動的行動學習模組，設計全校性「看見岡山手機攝影比賽」⁹並要求修課學生參加（少部分學生負責編輯學習心得報紙），除做為將「看見岡山」主題課程學習效益轉化為長期知識的轉換機制外，亦協助同學提升觀察閱讀、反思、團體協作及運用數位工具的能力。

（三）課程評鑑期

本研究採用量化與質性並重方式進行資料蒐集，並進行資料整理與分析，研究結果做為後續教學研究的參考。量化工具為「地方情感量表」係引用謝宗恒(2017)以 Williams 等人(1992)、Hammit 等人(2006)，及 Jorgensen 等人(2001)研究所發展的情感量表為基礎，再加以改編成適合本研究之測量工具，共計 16 題(如附錄 1)。量表採用 Likert 五點尺度衡量，從非常不同意(1 分)到非常同意(5 分)，主要因素分為「場所熟悉感」、「場所認同感」、「場所依賴感」及「根深蒂固感」等四大向度，各題項因素負荷量介於 .669 ~ .979 之間，符合 Hair 等人(1992)建議值 .40 以上。各向度解釋變異量分為 27.44%、25.24%、15.72%及 14.38%，累積解釋變異量達 82.78%，高於

部、開路鼓，並開辦老人日托及高雄市社區照顧關懷據點，因協助輔導燕巢區安招社區獲頒內政部社區發展工作評鑑卓越獎。另於 2018 年榮獲衛福部「第四屆社區金點之星」、高雄市金卓越社區評比銅質獎、環境評比特優獎、環保小隊評比卓越獎等肯定。

⁹ 「看見岡山手機攝影比賽」分為初賽及決賽二階段。參賽者須以「4 張照片為一組之連作作品」參賽，晉級決賽者須以簡報形式進行 5 分鐘創作理念之闡述。另由研究者及協同教學團隊遴聘專業攝影人員、岡山文史工作者及外校資深通識教師各乙員組成評審團，以維比賽公平性與客觀性。

社會科學領域可接受之理想範圍 60%。另各向度 Cronbach's α 係數依序為 .82、.83、.90、.91，顯示符合測驗工具的內部一致性(Cohen, 1988)。信、效度結果摘要如表 3。本研究於第 2 週實施前測、第 18 週進行後測，藉以瞭解學生在接受一學期課程後的教學成效，並作為瞭解教學問題及精進教學之參考。

表 3
信、效度結果摘要表(N=18)

向度	題項	因素負荷量	Cronbach's α 值	解釋變異量 %	累積解釋變異量%
場所熟悉感	1	.898	.82	27.44	27.44
	2	.908			
	3	.691			
	4	.802			
場所認同感	5	.811	.83	25.24	52.68
	6	.916			
	7	.867			
	8	.669			
場所依賴感	9	.774	.90	15.72	68.40
	10	.979			
	11	.969			
	12	.850			
根深蒂固感	13	.916	.91	14.38	82.78
	14	.923			
	15	.931			
	16	.799			

資料來源：本研究自行整理。

質性研究工具包含：（一）「教學省思札記」，分為「教學系統」（記述教學流程及課堂氛圍）、「教師端」（記載教學效益及挑戰）與「學生端」（記事學生參與度與回饋）三大面向，由研究者於每週課後紀錄；（二）「師生訪談紀錄」，為於課間針對研究目的，採半結構式談訪做為深度訪談之執行方式（訪談大綱如附錄 2），以獲取學生對課程的經驗與主觀看法；（三）「學生報告與作業」，透過文字檢核學生學習狀況；（四）「學生回饋單」，為幫助研究者了解學生是否達成本課程教學目標，安排於最後一堂課結束時讓學生填寫。本研究透過理論、觀察記錄、文件資料和問卷量表，作為三角校正工具，以減少研究者主觀詮釋造成的研究預期與偏差，提高研究的可信度。另為避免產生社會期待(Social Desirability)效度威脅(Fisher, 1993)，安排教學助理至教學現場觀察、記錄學生上課反應、回應次數與師生互動情況，亦委請其就觀察者角度逐字檢核研究成果並刪除不適切文句，以維研究客觀性。

三、資料整理與分析

本研究依據蒐集的量化資料進行描述性統計，再以成對樣本 t 檢定考驗，以了解研究對象在教學前後地方感之差異。質性資料則是於主題課程及每次戶外教育結束後，蒐集研究者的教學省思札記、教學助理的課室紀錄及學生訪談紀錄報告，按時間先後順序排列、統整、歸類、編碼(各項編碼意義說明如表 4)並進行研讀，再利用內容主題歸納進行資料分析，萃取研究發現，作為教學改進依據並供研究結果討論使用。

表 4
資料編號說明

編碼代號	編碼說明	合計筆數
省 1090901	代表研究者於民國 109 年 9 月 1 日之省思札記	7
訪 A1090901	代表研究者於民國 109 年 9 月 1 日對 A 生訪談紀錄	9
G01	代表 1 號學生之報告	35
R01	代表 1 號學生課程回饋單上的回答	18
Ss	代表全班或大部分之學生	-

資料來源：本研究自行整理。

肆、研究結果與討論

本研究目的在探討「如何將地方本位教育融入社區總體營造概論課程」以及「戶外教育法對提升學生地方感之成效」兩個主題。研究者分析資料後得知，教師應作為學生與地方間的橋梁，而隨著課程流動，師生亦須適時調整角色，且課程更應是不斷循環深化的歷程。本研究從學生戶外教育的參與情況、對課程活動的回饋等面向，究明本課程對於修課學生在提升地方感的學習成效。

一、教師扮演學生與地方的中介者角色

在 PBE 課程發展模式下，無論是課程設計或執行上，教師皆扮演關鍵角色，但如何有效將在地文化融入課程，仍有賴社區人員作為教學歷程的一環。如此，不但可以讓學校教育扮演社區文化傳承者的角色，也可讓教師文化敏感度或文化知識較不足的現象，透過協同教學或共同設計課程獲得改善(洪萱芳等人，2017；劉世閔、鄭姿妮，2013)。否則就如學生所言，縱使岡山與空軍的情緣再深，若沒有這些戶外課程讓他們有機會透過真實的情境，營造與環境的正向互動，開啟學習的視野及豐富經驗，2 年或 4 年不過倏忽之間，他們終究還是過客，或許「醒村」或「樂群村」對他們而言只是一幢幢隱身在荒蕪蔓草中任其頹圯的日式屋宇；舊的「欣欣市場」不過是一座老舊、圓形建築的市場，哪知在省籍情節嚴重的當時，它見證了當地人們如何在日常社會生活中實踐族群融合、多元社會的過程；而「維仁路」、「開元街」、「平和路」、「民生街」不外乎是老鋪林立的狹窄老街，怎知這四條圍著舊市場成口字型的老街區，竟參與了岡山的璀璨風華，街上的醫院、藥行更在歷經戰爭空襲後，仍持續為人治癒身心直至今日。

軍校前前後後讀了 3 年多，從來沒有類似的教學行程(畢竟學生出門教官要扛責任的)，真的要感謝心臟夠強的教官規劃了這麼棒的課程，讓我用眼、用耳、用鼻、用口、用心、用腳，遇見岡山，更重拾對家鄉的記憶。(R14)

二、教師與學生角色的轉換

在教學現場，教師及學生可被視為兩大主角(周芳怡，2019)。本課程目的在從介紹社區總體營造概念開始，透過岡山地方文資的引介，提升學生地方感，隨著課程的流動，師生的角色也產生動態變化(如表 5)。如在學期開始前，研究者從檢討過去的教學成效著手，再透過與社群教師互動、文獻探討與教學實踐理念的指引，進行課程設計，此時即扮演「課程重塑者」角色。課程前期(2 到 7 週)的教學重心在啟發學習興趣，並引導學生發覺家鄉的美麗與哀愁，爰以參訪經驗分享、議題討論與文獻導讀等，作為說明社造背景與相關理論之輔助。此時，研究者便扮演「情感啟發者」角色，學生則為「地方覺察者」。課程中段的目標除設計期中行動，讓學生實際踏查及分享對故鄉的看法外，也開始鏈結地方資源，並透過文化資產現地的戶外教學，使之與岡山產生連結，營造共同體感覺與地方感。彼時，師生分別扮演著「情感擾動者」與「地方涉入者」。17 至 18 週的重心在期末行動，乃透過手機攝影比賽刺激並引導學生反思、總結戶外教學的所見所聞，期以多元角度分享所遇見的岡山。此時師生角色轉變為「情感刺激者」與「地方認同者」角色。

此外，研究者也逐步弱化「知識教授者」比重，調整以「資源整合者」為主，並以「情感促進者」為目標，期許該課程除能增進學生對岡山的認識與情感外，更期盼移轉到對家鄉的關懷。同樣的，在期末總結行動的設計與要求下，學生必須從「知識接收者」自我提升至「主動學習者」，甚至是「學習遷移者」，俾將所學遷移並付諸在對家鄉公共事務的關注與實踐上。綜上所述，要讓學生能在地方本位教育或戶外教育中獲得最大的學習成效，除須教師稱職的扮演情感的啟發者、擾動者及引導者角色外，尚須以期中(末)任務作為鷹架，從旁協助學生透過多種方式進行探索，與教學場域互動以構築本身所需之知識，而非僅僅作為知識傳授者。畢竟，教育功能的發揮與教師的工作投入(job involvement)程度息息相關(Cassar&Debono, 2000)。

表 5
教師與學生角色發展

課程進度	教師角色	學生角色
學期前	課程重塑者	-
課程前期 (第 2-7 週)	知識教授者 情感啟發者	知識接收者 地方覺察者
課程中期 (第 8-16 週)	知識教授者 情感擾動者 資源整合者	知識接收者 地方涉入者 主動學習者
課程後期 (第 17-18 週)	知識教授者 情感刺激者 資源整合者 遷移促進者	知識接收者 地方認同者 主動學習者 學習遷移者

資料來源：本研究自行整理。

三、行動反思

生手教師如何成長為專家教師？除了時間因素外，歐用生(1996)認為「反思」在其中扮演很重要的角色，因此教師反省性思考的習慣與能力，對於教師的成長發展具有重要意義。爰此，研究者除扮演教學者角色外，亦在行動教學歷程中，不斷透過教學省思札記、教學助理課室觀察、學生訪談紀錄等資料的蒐集，檢討並修正課程所面臨的困境。

(一) 學習與玩樂的拿捏(省 1091120)

軍校生因同時具有學生與軍人雙重角色，除了一般大學生所遭遇的壓力外，還需承受來自軍事社會化歷程的各式壓力，因此相較同儕，18 位修課學生能在正規上課時間暫離這座城牆，無疑羨煞他人。然而第一場戶外教學，正當導覽老師在幫同學回顧岡山史實時，學生不是低頭滑手機，就是看他人滑手機或交頭接耳，一落一落的群聚，如果把背景換成在室內，似乎也沒有什麼差別。當下掙扎萬千，是該忍讓畢竟他們難得校外走讀，還是當街破口大罵以立規矩，最後選擇後者。雖然多少影響上課氛圍，但

軍校學生畢竟可愛，知道錯在先(行前已多次提醒)，除立即改進並致歉外，後續的戶外課程皆認真投入，屢獲導覽老師、志工夥伴的肯定，甚是欣慰。

(二) 堅持走不一樣的路(省 1091204)

第一次戶外教學後，得知某位師長對此頗不以為然，認為不過是把學生帶出校門罷了，學生開心教師也樂得輕鬆。由於社會長期以來對教育的想像侷限在學校的教科書學習和評量，因此當教學從教室走到戶外時，教師除了面臨無法掌握戶外教育學習內涵及課程規劃的困境外，亦如崔艾湄(2018)在《『軍民關係』的新圖像：以社區工作實務技術導入軍校與社區關係的教學行動研究》一文所陳，由於軍校特殊的管理模式，儘管校外活動已列在學期課綱中，但每次外出仍需提前半個月申請、會辦平行單位(學生生活管理中隊及校部各處室)，還得負責學生的校外安全、營外紀律及顧慮學生的交通與用餐問題，讓教師將外出參訪視為畏途。此外，該課程原排定於每週一第3~4節授課，如遇戶外教育時則需挪調至星期五1330~1730時實施，以利課程的豐富性與完整性，無形中也增加教學上的負荷。

不可諱言，每當回想過程中種種虛耗心力的行政作業，及須時時緊盯學生言行舉止以免產生不當媒播的心理壓力，難免會萌生回歸課堂教學的念頭。若非校部長官支持，若非社區夥伴及文史工作者無私分享和熱情邀約，若非志同道合的教學夥伴相互支援，若非學生的學習回饋正向且充滿動力，或許學生對家鄉、對岡山的認知，恐怕仍停留在課堂中的想像。正因研究者不滿足教學場域總是與社區充滿著距離感，並勇於踏出原有窠臼，做出教學上的質變挑戰，才得以讓學生在實際的行動中建構、統整屬於他們的「社區總體營造」知識及「岡山學」。低著頭往上爬，不知不覺中已行經一大路程。

(三) 與社區共同設計課程(省 1091225)

期初，研究者僅規劃「踏溯岡山」、「漫遊眷村」及「社區巡禮」等3場戶外教學課程。在「漫遊眷村」課後，導覽老師建議可從庶民文化的視角切入，讓學生更貼近岡山，「欣欣市場」便是一個可以讓學生從認識眷村菜的背景故事中，了解當時眷村媽媽的儉約與族群融合的學習場域；信

仰中心「壽天宮」的遷建史，則可幫助學生知曉氾濫的阿公店溪如何改變岡山的地貌，以及日本皇民化運動史實；此外，具二百餘年歷史，饒富特色的「籃簍會」，雖不再是以物易物、以竹藝品及農漁器具為主的傳統市集，但仍可從數十攤志在參與而非營利的農漁用具攤位中，窺見市集的初衷、傳統技藝與濃厚人情味。在地文史工作者的提點讓研究者深刻體認，無形的文化資產同樣具有傳襲及教育功能，爰新增「文化饗宴」行程，不再僅是以有形建物作為參訪標的之構想，讓學生從軟性的素材中遇見岡山。

(四) 戶外教學後的分享(省 1100104)

本學期共計安排 4 次戶外教學課程，並於期末要求 16 位學生參加「第二屆看見岡山手機攝影比賽」、其餘 2 位負責將各員學習心得彙編成報紙，以總結學期成果。檢視本次作品，相較前期學長姊多於走讀過程中順道提交作業，本屆有近五成的學生返回教學現場，重新取景與訪問。如賴同學利用假日再訪「大後協社區」，並擔任一日志工；周同學及洪同學選擇再探「醒村」，尋找歷經時光淘洗的眷村之美；而黃同學更當起導遊，為家人介紹岡山老街上的「老屋顏」。也因戶外教學頻次的增加(108 學年僅試行 1 場次)，讓攝影作品的主題、層次更顯豐富、多元。

要求學生參與攝影比賽意在透過臨場感、意義感、趣味感、成就感等豐富的「感覺」，取代平面的「認知」，讓戶外教學不再僅是「手牽手一同去郊遊」。但研究者將學生體驗後的感觸壓縮在第 18 週時提報，除分享時間略顯急促外(每人限定 5 分鐘)，也失去通識教育意欲培養學生具有廣大器識之目的，及知識分享的契機。爰此，在不縮減戶外教學頻次的前提下，研究者將於下學年妥善運用 Facebook 社群網路，於每次戶外課程結束後由教師先行回顧課程內容，引導學生分享、討論對學習活動的觀察與省思，以擴大在課程中所學的廣度。

(五) 地方本位教育的省思(省 1100104)

雖然課程獲得多數學生肯定也確實提升其對岡山的情感，但地方本位教育並非僅止運用地方資源的整合課程，而是希望學生能解決真實問題，否則將落入單純懷舊活動或緬懷地方的危機。回想參訪「大後協社區」時

一位奶奶感慨地表示：「我在貴校服務近 30 年，退休也 20 年了，還是頭一遭看到學校學生走進這，陪我們這些老骨頭聊聊天……，好奇怪，明明就在隔壁而已……。」當研究者還在自責不已時，學生卻早已開始設計活動，計畫在社區舉辦的聖誕活動與長輩們同歡。此經驗讓研究者深切體認，雖然軍校學生自主時間有限¹⁰，但只要給他們舞台、讓他們產生使命感與意義感，學生也是可以熱情投入的。

雖然只是快閃 20 分鐘的活動，但看著爺爺奶奶笑呵呵的樣子，自己也莫名開心起來。建議教官有機會可以讓學弟妹幫社區規劃聖誕活動或其他活動，除了可以知道何謂社區營造外，也能讓他們體認到長輩真的只是要一句問安，還有重視罷了。(訪 C1091228)

職是之故，研究者將修調課程架構，將 Knapp(2005)提出的「問題解決能力」教學方式融入期末報告，嘗試讓學生一同參與社區議題，一同思考解決之道。或許學生無法長時間投入社區觀察或訪談或議題討論，但讓學生有實際探索當地環境、瞭解地方問題的機會，將可讓培養其綜合分析能力，並從實務中連結「社區總體營造概論」的課程知識，以及體會社區總體營造的「造人」精神。此外，研究者業已著手規劃藉由「服務學習」課程，帶領導生走進社區服務，或許囿於時間僅能從事簡單的打掃或問安工作，但可從小處開始拉近與社區的距離。另計畫將中心師資能量延伸至社區，配合關懷據點開課時機，推出實驗性質的塊狀課程¹¹，讓軍校與社區的關係更實質緊密，並作為學生與社區間之橋梁。

四、學習成效

¹⁰ 軍校學生作息時間大略為：星期一至五 0600 起床、0700 早餐及打掃、0800~1200 上課、1200~1330 午餐及午休、1330~1630 上課、1630~1730 體能活動、1730~1900 晚餐及盥洗、1900~2100 晚自習、2100~2200 晚點名、2200 熄燈就寢。星期六、日無罰勤或差勤、重補修者，始可放假離校。

¹¹ 目前已有三位師長加入本社群，擬教授易經與五行、社區史探析與製作、台灣文學賞析與基礎攝影等課程。

本研究透過多重事證交叉檢驗學習成效。以期中作業、期末攝影作品(與文案)，及訪談與開放性問卷的蒐集，檢視學生對地方的涉入與認同情況；以「地方感量表」檢驗學生地方感的差異，以教學滿意度衡量教學品質，另輔以戶外教育學生的參與情況及課後行為(如表 6)。從期末問卷中可感受到大部分的學生認為本課程豐富、有趣，且配搭專題講演與戶外教育等教學方式，讓他們期待每週的課程。此外，學生也表示對己身居住的社區及岡山歷史有了更深刻的理解，並會更加關注地方新聞及公共議題。相關量化、質化結果說明如下。

表 6
多重事證交叉檢驗學習成效

事證種類向度		直接	間接
校內	質化	檢視期中(末)作業，學生已逐漸從過客角色轉變為地方的覺察者、涉入者及認同者	從訪談與期末開放問卷回饋發現，學生會探詢、留意並關心地方的人事景物與問題
	量化	四個面向後測「地方感量表」得分均高於前測得分且達顯著水準($p < .001$)	學期教學滿意度高於全校通識課程平均滿意度，亦較前期有所提升。
校外		學生主動返回教學現場，訪問、參與地方或社區活動。	從學生與導覽老師的對話，了解其對岡山的歷史及與空軍的連結有初步認知。

資料來源：本研究自行整理

量化部分，學生地方感差異在「場所熟悉感($t = 7.64, p < .001$)」、「場所認同感($t = 7.27, p < .001$)」、「場所依賴感($t = 5.59, p < .001$)」、「根深蒂固感($t = 4.43, p < .001$)」與「整體地方感($t = 7.92, p < .001$)」構面上皆達顯著差異，且所有分項皆是後測地方情感量表得分高於前測地方感(如表 7)。另計算全量表及各分項 Cohen's d 值及效果量(effect size)，均大於 0.8，表示本研究對學生地方感之影響具有大的效果量(Cohen, 1988)。至於教學滿意度則為 9.84 分(滿分 10 分)，高於全校通識課程平均滿意度 8.98 分¹²，亦

¹² 取自空軍航空技術學院教務自動化系統，線上檢索日期 2021 年 1 月 27 日

較研究者 108 學年的 9.01 分有所成長。問卷亦調查課程中最能引發學習興趣的單元(可複選)，其中「漫遊眷村」獲 24% 的學生認同，餘依序為「期中行動」(19%)、「社區巡禮」(17%)，而「踏溯岡山」、「文化饗宴」及「期末行動」則介於 10~16% 之間。

表 7

地方感成對樣本 *t* 檢定摘要表

因素	前測		後測		<i>t</i> 值	效果量 (<i>d</i>)
	平均數	標準差	平均數	標準差		
場所熟悉感	2.43	0.99	3.89	0.65	7.64***	1.74
場所認同感	2.90	0.73	3.94	0.49	7.27***	1.67
場所依賴感	2.35	0.85	3.28	0.70	5.59***	1.19
根深蒂固感	1.99	0.59	2.81	0.80	4.43***	1.17
整體地方感	2.42	0.69	3.48	0.57	7.92***	1.67

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

質性結果方面，本課程區分為「再見故鄉」及「看見岡山」兩大主題，設計「再見故鄉」意在透過課堂教學建立學生對社區總體營造的整體概念外，亦考量學生多出生於 80 年代初期，這世代的學生多半跳過「社區」這個成長階段，直接從「家庭生活」跨足到「學校生活」，對社區生活的經驗薄弱(游宗新，2011)，故規劃「長輩訪問學習單」、「社區地圖繪製」、「請來我家鄉」等期中行動，引導學生於檢視社區特色及提出社區問題之前(即「我見故我思」活動)，能先透過人際互動與社區觀察的歷程，喚醒專屬於學生個人的地方家鄉感，或填補記憶斷層。

家鄉長怎樣一點概念都沒有，還談什麼畫社區地圖。老爸看我愁眉苦臉便拉著我邊走邊聊。一會說這裡以前是條大排水溝，一會說這座工廠以前是墓地。到了大伯父家，他也加入講古的隊伍，走著走著，發現故鄉早已不是他們記憶中的樣子(G02)；聽了家人及親戚的說明才意識到，在工廠長期汙染下，阿公店溪早已不見當年的清澈，但居民似乎刻意忽略這個問題，好像有錢就好，這也讓岡山的環境越來越誇張(G12)。

我發現老一輩的人都很有人情味，只要願意問，他們都會很熱情地告訴我。像我爸帶我去訪問某位老榮民，他興奮地跟我分享許多關於潮州的小故事，還不斷問我有沒有記下來(G08)；因為讀軍校的關係，所以放假都是跑去別的縣市玩，回家也像旅客一樣，藉由這次訪談跟爸媽聊了很多，才知道他們以前生活是多麼的困苦，除了難過，也期許自己將來有能力讓他們過好日子(G09)。發現我家附近有很多景點，是以前經過卻不曾進去，也未曾去想過它的由來；感謝教官出這份作業，讓我對家鄉更加了解。(訪 A1091109、訪 C1091109)

岡山除空軍官校及機、通兩校於此復校外，後又設立漢翔航空工業股份有限公司岡山廠，一脈相承，接續空軍因緣迄今。因此設計「看見岡山」主題課程，以研究者為核心，另連結包含地方文史工作者、眷村文化協會、社區人士和地方信仰中心等地方資源，形成教學網絡。期能透過各自對地方文化的了解，縮短學生與地方的鴻溝，更希望能連結空軍學子與空軍之鄉的情感。

以前只覺得岡山交通不便，又熱，還有一堆不守交通規則的外勞跟很吵的阿兵哥。幾次走讀後才發現，矗立在街道巷弄間的老房子個個來頭都不小(R04)；隨著謝老師的腳步走訪岡山老街，沿途景色迄今難忘，開元街上的老藥行、劉里長家門口匾額的故事、百年米店裡的磅秤、佈滿機槍彈孔的牆面，好棒的體驗(R9、R10、R18)；走讀老街時吸引了2、3位當地民眾前來旁聽，連當地人都不曾瞭解的歷史，而我們卻有幸參與(R15)。

參訪醒村、樂群村時，兒時的回憶瞬間湧現，雖然我們眷村不像醒村那麼美，但那種人與人之間深厚的情感，我想是一樣的(R07)；以前提到岡山只有厭惡感，因為又要收假了，但透過老師的介紹才知道那一大片被鐵皮圍起來，像極了鬼屋的破爛房子，竟然藏了那麼多空軍前輩的故事(R13)；原來取叫「醒村」是軍眷「醒」

著，祈禱飛行員皆能平安歸來；難以想像前輩們如何在五坪大的房子生活，而且還是一家人。(Ss)

從小被外公外婆帶大，為了想買房子給他們所以才念軍校。聽楊理事長分享社造點滴時感觸特別深，可能是理事長和我未來想做的事一樣吧，希望花蓮也能有個地方，讓外公外婆每天都有人陪(R01)；社區的奶奶問我「多大了？」、「家裡長輩身體都還好嗎？」頓時從心裡溫暖起來(R02)；一開始唱「甜蜜蜜」還有點害羞，但看到長輩推滿笑容的臉，很快就把偶包丟到一旁，也讓我體會到為什麼有人想要當志工，雖然累但看到別人臉上的笑容，一切就值得了(R6)；這裡的長輩十分熱情，可見社區經營有成，理事長也與我們分享許多待人接物的經驗，我非常認同他講的兩句話：與長輩交談可以學到倫理、為什麼要這麼努力推廣關懷社區老人？因為是在為自己鋪路(R8、R14)；好喜歡社區走讀行程，讓我想起阿公，所以特別在隔天(星期六)回去看看他(R10)。

原來岡山不是只有羊肉爐；一開始只是過客，漸漸的，會開始去注意、關心岡山的事。(Ss)

期末總結活動－「看見岡山」手機攝影比賽，融合數位工具運用、文字及攝影敘事等元素，並結合展演活動，使同學的學習成果可以在建設性的競演中得到呈現。雖然因學生未能大量閱讀文獻並內化吸收，以致所呈現之作品略顯拼湊感，缺乏一貫性及層次感，或過份聚焦建物本身，未見歷史的厚度與人文的高度。例如以醒村為主題的照片，多未能鋪陳其與日軍六十一航空廠及空軍的歷史；以平和路的建安醫院、太吉西藥房等為題的作品，則未見與岡山發展之連結。此外，大可陳述岡山之眼下的阿公店水庫興建用途及歷史，而非僅是環景攝影；或可藉岡山壽天宮門口的狍犬，述說岡山神社歷史等。但誠如評審委員所述，無論作品再如何青澀，都是學生對腳下土地認同的開始。

透過對歷史文資的觀察，讓我對岡山歷史，及岡山與空軍的關係有了更深入的了解。(訪 D1100112)

隨著學生的述說，我走入了岡山，有市場、有古街、有老店、有眷村……，有不再存在的岡山車站，喜歡著一些些的構圖，驚嘆著學生的表達生活的風景，有青春的漣漪，有古往的追尋。因為濾鏡，而有了萬花筒般的驚艷，那光影中的動人……那取角、那景深，一切不再路過，而有了溫度。You just see it, but you do not observe.(評審委員 H 教師)

有人的開場以電影戲劇性的口氣，仿外省音叫眷村的人來看電影，很能吸引聽眾的注意力，也有人是以每張照片皆做一首新詩賦意的方式呈現，或有人以黑白色調處理，以區隔過去和今日景觀的表現方式，皆為創意的表現方式。岡山是貴校同學人生重要的記憶點，透過看見岡山的手機攝影活動，可以讓學生不只認識岡山火車站而已，而是更認識岡山。(評審委員 K 老師)

綜合質性與量化的研究結果顯示，研究者以 Knapp(2005)提出的文化學習、自然學習與探索當地職業機會等 3 種 PBE 可行的教學方式為主要架構，並融入在地環境的實地踏查，顯著提升學生在「場所熟悉感」、「場所認同感」、「場所依賴感」及「根深蒂固感」四個向度的前後測平均分數。綜此本研究推論，PBE 應以讓學生對課程主題與內容產生連結感為首要，即說明學生與地方之關係，觸發學習興趣。接著鏈結地方資源，在建立對地方人、文、地、產、景的先備知識後，配合實境的涉入與踏踩，將有助引發學生的課後行為，及營造對地方的認同感、依賴感與根深蒂固感。最後藉由期末總結活動，引導學生分享認知的地方，強化學生的整體地方感。

伍、結論與建議

一、結論

直到 1995 年大法官會議第 380 號解釋公布後，我國大學校院通識教育的發展才從早期的共同科目時代，轉變到「專業(profession)=專門(specialty)+通識(general)」的體認。雖然時因定位問題而引發論辯，但咸認同通識教育的功能在培養學生適當的文化涵養、分析思辨能力、表達溝通技巧，及終

身學習成長的動力。不同於一般大學通識教育意在讓學生知道「人不能只靠麵包生活」，由於軍校長期受到泛政治化、泛道德化及意識型態影響，以致課程發展過於僵化，甚至還停留在「共同必修科目」階段。不可否認，中華民國憲法與立國精神、軍事倫理學、法學概論等科目對學生軍事社會化的重要性，長遠目的也在讓學生成為有責任與有教養的人，但欲透過通識課程提升軍校學生對地方的情感、對周邊社區的認識，絕非「政治正確」或當務之急，自然離發展出如成功大學的「踏溯台南」、長榮大學的「二仁溪為主體的校本課程」，或鳳山社區大學的「人・閱讀・城市：高雄小旅行」尚有大段距離。是以，研究者正走在一條蜿蜒崎嶇的「汗路」上。

本課程亦如一般大學之相關課程，目的都在介紹社區營造的基本知識與新興議題，不同的是，研究者身為空軍一員，自許應教育空軍學子對空軍之鄉的認識，進而與空軍產生情感上的連結。故課程操作上，除簡介社造基本概念外，更竭力透過在地本位教育理論設計課程，並結合戶外教育教學法，協助學生從探索岡山的地理、人文、社會和政治的過去、現狀，提升其地方感。所得結論如下：

（一）通識教育應是不斷循環深化的過程

通識課程長期為各方所詬病，不僅學生抱怨內容貧瘠，連授課教師也認為通識教學妨礙其專業研究，甚至批評通識占用太多訓練學生專業的時間(江宜樺，2005)。基於職業的特殊性，軍校通識課程架構仍由國防部統一制定(如表 1)，更常需因應政策指導而增開如「性騷擾防治」等缺乏學術承載度的學分課程。縱使多為小班教學，但彈性課程的匱乏，且處處掣肘的教學環境(如不友善的校園網路環境)，也讓通識教育淪為一種行禮如儀或反射動作式的活動。學生只重知識傳承或創造，輕忽人文主義涵養的現象，在軍校系統裡如出一轍。概因改善通識教育「又甜又涼」的常態，必須在課程與教學上不斷創新與深化，因此本課程不斷透過教學團隊「知、行」的循環，以及搭配系統化課程設計，得以在教學實務現場上做出改變，提升學習成效。相信「軍事倫理學」或「大陸問題研究」或「中國現代史」等政治性課程，若能透過不斷循環深化的過程，亦能獲致相同回應。

（二）課程發展是規劃學習機會的契機

「社區總體營造」的目的在激發社區成員對社區的認同，主動關心社區的人事物，凝聚成員具有共同體意識，改善社區生活環境，建立社區文化特色，漸進完成「打造新城鄉、形塑新文化」理想。本次課程雖然確實提升了學生的地方感，往社造理想邁出一小步，但自忖課程偏重在引領學生認識岡山的歷史與變遷，為個體層次的感性面營造，缺乏較高層次如理性批判能力的培養，即讓學生在學習過程中不斷對各種事件提出質疑，並嘗試在所獲得的資料中尋找問題答案的能力。故研究者將以此次教學經驗為基底，在軍事院校現實條件下重新架構課程，從教材內容、實踐議題、授課方式進行調整，加入 Knapp(2005)提出的「問題解決能力」教學方式，將在地生活的各項議題融入課程，如扣件產業引起的環境汙染、外籍移工人權問題、眷村文化保存等議題的探討及提出可行方案，使課程更貼近學生的日常，作為後續參與公共事務的能量。

（三）戶外教育重新定位學生與軍人角色的關係

對行動自由的大學生而言，學校周邊通常是他們最熟悉的場域，但對一個禮拜必須「關」在學校五天的軍校生來說，往往一到假日能離學校多遠就多遠，學校、車站大概是他們對地方僅有的記憶。經過一學期的實踐發現，最能觸及學生情感的不是繁華老街或明星社區，也不是巍峨廟宇或地方故事館，而是毫不起眼卻與他們生命經驗直接產生連結的眷村，同樣是空軍人的家。在醒村，學生望著一段被樹根緊緊包覆的石磚矮牆有感而發「學長們就像樹根，緊緊保護著國家，至死方休。」霎那間，導覽老師噙淚哽咽，她因軍校生願意走進前輩的故事喜極而泣，更為軍校生知曉軍人的使命和價值而欣喜萬分。課堂上的愛國教育像牆面上的精神標語，只會讓學生置身度外、與己無涉，而緊扣在地文化脈絡的眷村行，反能讓國家意識深植於心，或許是這門課更重要的收穫。

（四）運用在地本位教育可協助學生提升地方感

Sobel(2004)批判傳統的教學方式是鼓勵學生不要去關心自身生存的地方。為了讓原本較為封閉的軍校生能認識、了解和感知周遭生活環境與生

活經驗，研究者翻轉既有教學模式，從學生較熟悉的場域出發，設計長輩訪談、社區地圖繪製及旅遊行程規劃與推薦，引發學生興趣及對家鄉環境的關注；再透過踏溯岡山等戶外教育課程，讓學生與岡山的人、文、地、產、景產生鏈結。本研究以「地方情感量表」檢視學生地方感變化程度，發現學生在接受行動方案後，包括場所熟悉感、場所認同感、場所依賴感與根深蒂固感等四個向度皆達顯著進步。從學生的報告、問卷、課程回饋單及訪談中也證實：(1)教師的用心學生看得見；(2)戶外教學獲得肯定；(3)戶外教學可做為文化資產教育之輔助；(4)學生更為關注故鄉與岡山的人事物；(5)多元評量的設計有助情意目標的達成。本研究結果與先前研究(如王人禎，2019；熊湘屏，2002)相符。故以地方本位教育模式融入戶外教育的教學方案，有助提升學生的地方感。

二、建議

本研究僅在同一學校、單一課程進行行動研究，因此推論上或有其限制。但由於所採行的教學策略均配合課程內容，也確實提升學生地方感的認知，故建議有意教授社區總體營造相關課程的教師可運用在地本位教育進行教學。另參照本研究結果，分別就教學實務及未來研究方向提出建議：

(一) 教學實務方面

- 1.戶外教學有其必要性，但並非讓學生各自學習，或作為調劑身心之用，課前先備知識的提供、課中秩序的維持，以及課後心得回饋與交流，缺一不可。
- 2.戶外教育場域可從食、衣、住、行、宗教信仰及娛樂活動等面向切入，以更貼近在地文化。
- 3.應善加規劃戶外教育課後的心得交流與分享機制，擴大學習廣度。
- 4.教師既為學生與社區間的橋樑，應與之保持良好關係，建議可透過「服務學習」課程，作為走向平等、互惠夥伴關係的起手式。
- 5.最了解社區的人往往是生於斯、長於斯的在地人，建議可邀請地方協會參與課程設計，以符合地方本位教育宗旨。

6.身處在楚門世界，學校領導階層面對的壓力不難想見，自是希望所有教學活動均能在教室裡展開，尤其是軍事院校。但只要教師願意多花點時間嘗試與溝通，校方亦能給予行政支持，相信戶外教育不再是畏途。

（二）未來研究方面

- 1.本研究主要在評量地方本位教育理論結合戶外教育對提升軍校學生地方感之成效。但研究中並未將性別、科系、過去的學習及生活經驗等因素加以考量，也未納入其他研究變項，建議未來研究者可探討不同背景的學生，在經由地方本位教育結合戶外教育的教學模式下，地方感改變的過程。
- 2.本研究以單一班級進行行動研究，研究範圍上或有限制。建議未來可增加授課人數，並採準實驗設計比較實驗組與對照組之學習成效，以提高研究的嚴謹度。
- 3.建議可在「社區總體營造概論」基礎上，以學校為中心，以地方為背景，發展並豐富學校本位課程內涵，深化地方與學校的關係，讓每位成員都能是親善大使。

參考文獻

一、中文文獻

1. 王人禎(2019)。**遊戲、地方與學習——所國中地理課程核心素養教學實驗過程之民族誌**。國立清華大學臺灣研究教師在職專班碩士論文，未出版，新竹市。

【Wang, R.J. (2019). *Learning while Playing: An Ethnography of Experimental Instruction Program on the Core Competencies of Junior High School in Geography*. Unpublished master's thesis, National Tsing Hua University.】

2. 方鵬程(2004)。**我國軍隊形象塑建之研究——公共關係取向的探討**。**復興崗學報**，(82)，145-168。

【Feng, P. C. (2004). Woguo jundui xingxiang sujian zhi yanjiu: Gonggongguanxi quxiang de tantao. *Fu Hsing Kang Academic Journal*, (82), 145-168.】

3. 江大樹、張力亞(2008)。**社區營造中組織信任的機制建構：以桃米生態村為例**。**東吳政治學報**，26(1)，87-142。

【Chiang, T. S. & Chang, L. Y. (2008). Trust Building in Community Empowerment: A Case Study of Taomi Eco-village. *Soochow Journal of Political Science*, 26(1), 87-142.】

4. 江宜樺(2005)。**從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況**。**政治與社會哲學評論**，(14)，37-64。

【Jiang, Y. -H. (2005). From Liberal Education to General Education: The Development of an Idea of University Education. *A Journal for Philosophical Study of Public Affairs*, (14), 37-64.】

5. 朱美珍、曾富珠(2004)。**軍隊與社區的夥伴關係**。**社區發展季刊**，(107)，309-319。

【Ju, Mei-Jen. & Tzeng, Fu-Chu. (2004). Jundui yu shequ de huoban guanxi. *Community Development Journal(Quarterly)*, (107), 309-319.】

6. 李暉(2016)。原住民國小科學教師之多元文化專業發展。**科學教育學刊**，**26**(特刊)，437-459。
【Lee, H. (2016). Multi-Cultural Professional Development of Elementary Science Teachers in Indigenous Major Elementary Schools. *Chinese Journal of Science Education*, 26(S), 437-459.】
7. 周芳怡(2019)。通識課程落實大學社會責任之行動研究。**通識學刊：理論與實務**，**7**(1)，1-35。
【Chou, F. Y. (2019). Action Research on General Education Curriculum for Implementing the University Social Responsibility. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 7(1), 1-35.】
8. 林佳靜、許世璋(2017)。地方本位環境教育課程的實踐—以東臺灣一個原住民小學為例。**科學教育學刊**，**25**(4)，301-330。
【Lin, C. C. & Hsu, S. J. (2017). The Implementation of a Place-Based Environmental Education Course at an Indigenous Elementary School in Eastern Taiwan. *Chinese Journal of Science Education*, 25(4), 301-330.】
9. 林嘉男、許毅璿(2007)。人與環境關係之論述：釐清“地方感”、“地方依附”與“社區依附”在環境研究上的角色。**環境教育研究**，**5**(1)，41-71。
【Lin, C. N. & Hsu, Y. H. (2007). Toward a Clarification of People-Place Relationships: The Role of 'Sense of Place', 'Place Attachment', and 'Community Attachment' in the Environment-related Research. *Journal of Environmental Education Research*, 5(1), 41-71.】
10. 洪如玉(2013a)。「地方」概念之探究及其在教育之啟示。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，**9**(4)，257-279。
【Hung, R. (2013a). An Exploration of Edward Relph's Concept of Place and Its Educational Implications. *National Taiwan University of Science and Technology Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 9(4), 257-279.】

11. 洪如玉(2013b)。地方教育學探究：Sobel、Theobald 與 Smith 的觀點評析。**課程與教學**，**16**(1)，115-138。

【Hung, R. (2013b). An Exploration of Place Pedagogy: A Critical Analysis of the Views of Sobel, Theobald and Smith. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(1), 115-138.】

12. 洪萱芳、顏瓊芬、張好萍、洪韶君(2016)。以偏鄉國小為場域之地方本位環境教育課程省思。**科學教育學刊**，**24**(3)，299-331。

【Hung, H. F., Yen, C. F., Chang, Y. P., & Hung, S. C. (2017). An Examination of a Place-Based Environmental Education Curriculum in a Rural School Context. *Chinese Journal of Science Education*, 24(3), 299-331.】

13. 洪萱芳、姚宗威、林淑芬、顏瓊芬(2017)。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究—以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。**科學教育學刊**，**25**(3)，245-276。

【Hung, H. F., Yao, T. W., Lin, S. F., & Yen, C. F. (2017). An Investigation of Place-Based Culture Integrated into Science Education Curriculum -- An Example of Atayal and Seediq Knitting Culture. *Chinese Journal of Science Education*, 25(3), 245-276.】

14. 陳全榮、劉淦璐(2018)。地方感研究文獻評析。**設計學研究**，**21**(1)，83-104。

【Chen, Q. R. & Liu, L. L. (2018). A Concise Literature Review of the Sense of Place. *Journal of Design Science*, 21(1), 83-104.】

15. 陳重成(2010)。全球化語境下的本土化論述形式：建構多元地方感的彩虹文化。**遠景基金會季刊**，**11**(4)，43-96。

【Chen, C. C. (2010). The Discourse Pattern of Localization in the Context of Globalization: Constructing the Rainbow Culture of the Plural Sense of Place. *Prospect Quarterly*, 11(4), 43-96.】

16. 陳哲銘(2013)。利用自願性地理資訊培養學童的地方感：從苗栗小學生得到的經驗。**地理研究**，59，75-90。
【Chen, C.M. (2013). Developing Children's Sense of Place through Volunteered Geographic Information: Lessons Learned from the Pupils in Miaoli County. *Journal of Geographical Research*, 59, 75-90.】
17. 郭雄軍(2015)。**臺灣實施戶外教育指標建構之研究**。國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士論文，未出版，臺北市。
【Kuo, H.C. (2015). *A Study of the Indicator Construction for the Outdoor Education in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation, National Taipei University of Education, Doctoral Dissertation.】
18. 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
【Ministry of Education. (2014). *The curriculum guidelines of 12-year basic education*. Taipei: Ministry of Education.】
19. 崔艾湄(2018)。「軍民關係」的新圖像：以社區工作實務技術導入軍校與社區關係的教學行動研究。**復興崗學報**，112，159-190。
【Tsui, A. M. (2018). New Image of "Civil-Military Relationship": Instructional Action Study of the Relationship between Military Academy and Communities with Practice Skills of Community Work. *Fu Hsing Kang Academic Journal*, 112, 159-190.】
20. 單文經(2020)。在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威。當代教育研究季刊，28(2)，1-29。
【Shan, W. J. (2020). Meeting John Dewey in the Directions for Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(2), 1-29.】
21. 游宗新(2011)。「社區參與」活動在通識課程的應用。載於黃俊儒等(主編)，**把理念帶進教室—通識教師實務錦囊**(157-173)。麗文文化。
【Yu, Z. S. (2011). "Shequcanyu" huodongzai tongshi kecheng de yingyong. In Huang, Chun-Ju & Hsueh, Ching-Chiang (Eds.), *From Beliefs to the Classroom*(pp.157-173). Liwen Publishing.】

22. 張重金(2019)。**社區彩繪對地方內容旅遊效益之探討—以屏東縣竹田鄉美崙和二崙社區為例。****休閒觀光與運動健康學報**，9(2)，48-65。
【Chang, C.C. (2019). Discussion on the Effect of Community Painting on Local Content Tourism-Take Milan and Erlang Communities in Jhutian Township, Pingtung County as Examples.*Journal of Leisure, Tourism, Sport, & Health*, 9(2), 48-65.】
23. 張淑敏，薛雅惠(2009)。戶外教學課程設計—以王功地區為例。**聯大學報**，6(2)，61-86。11
【Chang, S. M. &Hsueh, Y. H. (2013). The Outdoors Educational Model Design and the Implementation Research of Take the Wanggong Area as Examples. *Journal of National United University*, 6(2), 61-86.】
24. 張朝勝、李光中(2019)。島民情感鍵結—以望安鄉為例。**戶外遊憩研究**，32(3)，61-100。
【Chang,C. S. & Lee,K. C. (2019). The Affective Bonds of Islanders – A Case Study of Wang-an (Bāng-uann) Township. *Journal of Outdoor Recreation Study*, 32(3), 61-100.】
25. 張智凱、宋秉明(2010)。民眾參與、地方依附對觀光發展態度關係之研究—以三個不同觀光發展形態社區為例。**觀光休閒學報**，16(2)，89-115。
【Chang, K. C. &Sung,B. M. (2010). Resident Participation, Place Attachment toward Attitude Development of Tourism: Three Different Communities of Tourism Development Categories as an Example. *Journal of Tourism and Leisure Studies*, 16(2), 89-115.】
26. 曾旭正(2007)。**台灣的社區營造**。遠足文化。
【Tseng,H. J. (2010).*Community Building in Taiwan*.Walkers Cultural.】
27. 曾啟銘、汪靜明(2015)。比較環境體驗與傳統課室教學對國小中年級學童地方依附與負責任環境行為之影響：不同時間規畫調節。**環境教育研究**，11(1)，31-68。

- 【Tseng, C. M. & Wang, J. M. (2015). The Comparison between Environmental Experience Teaching Method and Traditional Teaching Method Affecting Children's Place Attachment and Environmentally Responsible Behaviors: The Moderation of Different Time Planning. *Journal of Environmental Education Research*, 11(1), 31-68.】
28. 曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音(2013)。宜蘭縣國中小學教師之戶外教學認知研究。**環境教育研究**，9(2)，57-90。
- 【Tseng, Y. C., Cheng, C. H., & Hsieh, H. Y. (2013). School Teachers' Perceptions of Outdoor Education in Yilan. *Journal of Environmental Education Research*, 9(2), 57-90.】
29. 曾慈慧，(2011)，兒童的校園環境涉入、地方感與學校認同關係之研究，**教育與心理研究**，34(1)，109-139。
- 【Tseng, T.A. (2011). Childrens' Involvement, Sense of Place and School Identity on Campus. *Journal of Education & Psychology*, 34(1), 109-139.】
30. 曾慈慧、沈進成、陳麗如(2011)。礦業遺產觀光中真實性對觀光意象、地方感與遊後行為意圖之影響。**戶外遊憩研究**，24(3)，79-111。
- 【Tseng, T.A., Shen, C. C., & Chen, L. J. (2011). The Influence of Authenticity Toward Tourism Image, Sense of Place and Behavioral Intention After Visiting in Mining Heritage Tourism. *Journal of Outdoor Recreation Study*, 24(3), 79-111.】
31. 黃茂在、曾鈺琪（2015）。臺灣戶外教育內涵與課程優質化初探。**教育脈動**，4，25-43。
- 【Huang, M.T.& Tseng, Y. C. (2015). An exploration of the connotation and content of quality outdoor education in Taiwan. *Pulse of Education*, 4, 25-43.】
32. 黃淑華(2008)。空軍航空技術學院通識課程發展與實踐之省思。**通識學刊：理念與實務**，1(3)，73-96。
- 【Huang, S. H. (2008). Reflection on the Development and Practice of

General Education Curriculum in the Air Force Institute of Technology. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 1(3), 73-96.】

33. 黃淑華(2009)。國家與學校層級課程決定機制對軍事院校通識教育的影響—以空軍航空技術學院為例。*通識學刊：理念與實務*，1 (4)，105-138。

【Huang, S. H. (2009). The National and Institutional Level's Influence of Curriculum Decision—Making in General Education : A Case Study of the Air Force Institute of Technology. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 1(4), 105-138.】

34. 黃禮強、張長義(2008)。宗教勝地居民地方感之研究—以苗栗獅頭山為例。*都市與計劃*，35(3)，227-251。

【Huang, L. C. & Chang, C. Y. (2013). Research on Resident Sense of Place in Relation to Religious Attractions-A Case Study of Lion's Head Mountain, Miaoli. *Journal of City and Planning*, 35(3), 227-251.】

35. 楊双福(2009)。岡山軍眷村發展史(1945～2005)。線上檢索日期 2021 年 1 月 12 日，取自 <https://blog.xuite.net/rocafesnca666/twblog/131614942>。

【Young, S. F. (2009). A History of Kuangshan Military Dependent Quarters. Retrieved from <https://blog.xuite.net/rocafesnca666/twblog/131614942>】

36. 熊湘屏(2002)。屏東縣國小教師實施戶外鄉土教學活動之調查研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

【Shung, S. P. (2002). *A Study of the Current Status of Implementing the Activities of Teaching Native Materials at Outdoor in Pingtung County Primary Schools' Teacher*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University.】

37. 蔡孟芬(2006)。國小四年級生物多樣性教學活動設計與教學成效之探討—以基隆紅淡山為例。國立台北教育大學自然科學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

【Tsai, M. F. (2006). *The study of teaching designs and teaching effects of*

biodiversity for forth graders- using the Hong Dan Mountain as an example.
Unpublished master' s thesis, National Taipei University of Education.】

38. 歐用生(1996)。教師專業成長。師大書苑。

【Ou, Y. S. (1996). *The professional development of teachers*. Lucky Bookstore.】

39. 劉世閔、鄭姿妮(2013)。一位魯凱族校長推展原住民族教育之個案研究。教育理論與實踐學刊，(28)，121-153。

【Liu, S. M. & Cheng, T. N. (2013). A Case Study of a Rukai Tribe Principal in Promoting the Indigenous Education. *Journal of educational theory and practice*, (28), 121-153.】

40. 謝宗恒(2017)。探討社會資本與文化興趣對於地方情感與負責任環境行為關係之中介效果—以二結圳文化景觀之社區為例。戶外遊憩研究，30(3)，47-76。

【Hsien, C. H. (2017). The Mediating Effect of Social Capital and Cultural Interest on Sense of Place and Responsible Environmental Behavior. *Journal of Outdoor Recreation Study*, 30(3), 47-76.】

41. 謝宗恒(2019)。新北市城鄉邊緣地帶之農耕體驗價值：兼論價值對地方情感與親環境行為影響。戶外遊憩研究，32(2)，1-37。

【Hsien, C. H. (2019). Participants' Farming Experiential Value in the Rural-Urban Fringe of New Taipei City: The Effect of the Value on Sense of Place and Pro-Environmental Behavior. *Journal of Outdoor Recreation Study*, 32(2), 1-37.】

42. 謝智謀(2018)。海外遠征登山課程對受災原住民青少年復原力之影響。體育學報，51(1)，107-126。

【Hsieh, C. M. (2018). Influence of the oversea expedition mountaineering courses on resilience for aboriginal adolescents suffering from disaster. *Physical Education Journal*, 51(1), 107-126.】

43. 顏亮一、許肇源、林金城(2008)。文化產業與空間重構：塑造鶯歌陶瓷文化城。台灣社會研究季刊，71，41-69。

【Yen, L.Y., Hsu, C. Y., & Lin, C. C. (2008). Cultural Industries and Spatial Restructuring: The Making of Yingge Ceramics Culture Town. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, (71), 41-69.】

二、外文文獻

1. Cassar, V., & Debono, E. (2000). Influences of empowerment dimensions in an educational context: An empirical investigation amongst Maltese teachers. Retrived from ERIC database. (EJ610791)
2. Cheng, T. M., & Wu, H. C. (2015). How do environmental knowledge, environmental sensitivity, and place attachment affect environmentally responsible behavior? An integrated approach for sustainable island tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(4), 557-576.
3. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
4. Cresswell, T. (2004). *Place: A Short Introduction*, Malden: Blackwell.
5. Fisher, R. J. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research*, 20, 303-315.
6. Ford, M. P. (1986). *Outdoor Education: Definition and philosophy*. Office of Educational Research and Improvement (ED).
7. Greenwood, D. A. (2013). What is Outside of Outdoor Education? Becoming Responsive to Other Places. *A Journal of the American Educational Studies Association*, 49(5), 451-464.
8. Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1992). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Macmillan.
9. Hammitt, W. E., Backlund, E. A., Bixler, R. D. (2006). Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development. *Leisure Studies*, 25(1), 17-41.
10. Hunt, J. (1989). *In search of adventure: A study of opportunities for adventure and challenge for young people*. Talbot Adair Press.
11. Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: Lakeshoreowner's attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 233-248.

12. Knapp, C. E. (2005). The “I-Thou” relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 277-285.
13. Khadka, A., Li, C. J., Stanis, S. W., & Morgan, M. (2020). Unpacking the power of place-based education in climate change communication. *Applied Environmental Education & Communication*, 20(1), 77-91.
14. Lee, A. N. (2012). Development of a parent’s guide for the Singapore primary science curriculum: Empowering parents as facilitators of their children’s science learning outside the formal classrooms. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(2), 27.
15. Lewis, C. A. (1975). *The administration of outdoor education programs*. Kendall-Hunt.
16. Lim, M., & Barton, A. C. (2010). Exploring insideness in urban children’s sense of place. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 328-337.
17. Mygind, E. (2009). A comparison of children’s statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
18. Naisbitt, J. (1984). *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. Warner Books.
19. Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. The Falmer Press.
20. Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Pion.
21. Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *The School science review*, 87(320), 107-111.
22. Semken, S., & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057.

23. Sharp, L. B. (1968). The scope of outdoor education. In D. R. Hammerman & W. M. Hammerman (Eds.), *Outdoor education: A book of readings* (pp.1-6). Burgess Publishing Company.
24. Shamai, S. (1991). Sense of Place: An Empirical Measurement. *Geoforum*, 22(3), 347-358.
25. Sianturi, M., Chiang, C. L. & Hurit, A. A. (2018). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311-328.
26. Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *PhiDeltaKappan*, 83(8), 584-594.
27. Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
28. Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge.
29. Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Orion Society.
30. Takahashi, B., & Selfa, T. (2015). Predictors of pro-environmental behavior in rural American communities. *Environment and Behavior*, 47(8), 856-876.
31. Tuan, Yi-fu (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*, Edward Arnold.
32. Turner, P. and Turner, S. (2006). Place, sense of place, and presence, *Presence*, 15(2), 204-217.
33. Wason-Ellam, L. (2010). Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 279-294.
34. Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W., Watson, A. E. (1992). Beyond The commodity metaphor: Examining emotional and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences*, 14(1), 29-46.

35. Woodhouse, J. L., & Knapp, C. E. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 448012

附錄 1：地方情感量表

問 題	非常 不同 意	不 同 意	普 通	同 意	非常 同意
1.我對這岡山這個地區瞭若指掌					
2.我能在地圖上指出岡山重要景點的位置					
3.我在岡山不會擔心迷路的問題					
4.我很清楚岡山這個地區的很多文化與歷史故事					
5.對我來說，岡山這個地方很特別					
6.我非常依戀岡山這個地方					
7.我強烈認同岡山這個地方					
8.我感覺岡山這個地方是我人生的一部分					
9.對我日常生活而言，沒有其他地方能取代岡山這個地方					
10.相較其他地方，我在岡山這個地方得到的滿足更高					
11.沒有任何環境能跟岡山這裡相比					
12.我很依賴岡山這個地方給我的一切					
13.岡山這個地方是我唯一想待下來的地方					
14.除了岡山這裡，我幾乎不想去其他地方生活					
15.我會想一直待在岡山這個地方					
16.就算現在暫時離開，我以後也會想要回到岡山這裡					

附錄 2：訪談大綱

訪談大綱(列舉)
1、您覺得期中、期末總結活動的設計為何？哪個部分還需改進？
2、哪一項課程活動最讓您印象深刻(或收穫最豐)？
3、課程結合了岡山的在地文資及地方社區資源，是否有助於您學習？
4、參與本課程帶給您什麼啟發或改變？對家鄉及岡山的印象是否改變？ 是否會讓您更加關注這些地方？請舉例說明。
5、對於戶外教育的安排或課程設計，是否有其他建議？

Teaching Practice Research on Military Academy Student to Enhance the Senses of Place From Integrating Place-Based Education Into Outdoor Education

Kuang-you Tien^{*}

Abstract

Since 1994, Taiwan has successively promoted various community building policies, which are community building approaches to require people, groups and organizations to work together to build connections and confidence. This strategy can be shared on identities and aspirations to build a sense of responsibility for community. By the shared identities and aspirations, this way can enhance residents' feelings towards their place of residence and their awareness of participating in local affairs. Based on historical factors, military academies have deeply tied with local communities, such as the Military Academy in Fengshan, the Naval Academy in Zuoying, and the Air Force Academy in Gangshan; however, military education often focuses on the personality of the students. The military schools cultivate on the students' personality development, but ignore the sense of local education. Because the local education is extremely neglected, the military school students are completely unfamiliar with the history and culture of the resident. This situation makes the military students unfamiliar with the history and culture of the residence completely, not to mention the establishment and maintenance of "community relations", which is an essential function of any successful business, organizations or institutions or schools to establish and maintain a mutually

^{*} Assistant Professor, Center for General Education, Air Force Institute of Technology

beneficial relationship with the communities. "Every member is a goodwill ambassador." Based on the concept, a goodwill ambassador is the person who is a part of governments, institutions and countries. The goodwill ambassador is the bridge to connect good relationship between schools and the local communities. The goodwill ambassador should ideally promote community relations. Therefore, the relationship between the troops and the resident community must be implemented in a planned and continuous execution, rather than temporary intentions, such as helping the local residents temporary to open disaster relief camps because of natural disaster, etc., in fact, it will increase mutual grievances. After all, the troops are not mostly from the communities where they are stationed. Therefore, the purpose of this research is to explore the local education theory and integrate the local education theory into the outdoor education in the course of "Introduction to Overall Community Construction", and to enhance the sense of the local education among military school students.

In this study, 18 students from a military academy in the south were selected as the research objects. The action research lasted for 4 months. Besides that, further collected from teacher thought notes, teaching assistant classroom records and students Qualitative information such as interview records were used as well. This study cross-examines the effectiveness of learning through multiple facts. The "Local Emotion Scale" with good reliability is applied to collect military school students' feelings about local emotions, and collect qualitative data such as teacher reflection notes, teaching assistant classroom records, and student interview records. In this study, paired sample t-tests were used for quantitative analysis, and content topics were summarized for qualitative analysis. Moreover, researchers continued to discover and solve teaching problems through teaching observation and reflection in the teaching process to enhance students' sense of place. Through the teaching observation and communication with the students, it is the best way to solve any problems

that the students or the teachers have. It is important for the military students to develop “problem-solving” abilities. The study found that the integration of local-based education theory into outdoor education could help improve students' sense of place, the researchers' curriculum design and problem-solving abilities. The findings of this study can be provided for military academies and colleges to think about how to integrate place-based education and outdoor education in order to enhance the teaching design with students' sense of place in the community where the school is located. Outdoor education closely was linked to the cultural context of the region that could deepen national consciousness in students' hearts and helped reposition the relationship between the roles of military academies and military personnel. Although military school students have limited time for autonomy, as long as they are given a stage and give them a sense of mission and meaning, students can also enthusiastically devote themselves to community work. The community work can strengthen the relationship between the military students and local communities at anytime and anywhere. This is a good way to develop a good relations between military schools and the communities in solving problems. Therefore, as Knapp(2005) proposed “problem-solving ability”, military schools can try to use the teaching method of "problem-solving ability" to integrate various topics of local life into the curriculum, and make the curriculum closer to students' daily life, and serve as energy for subsequent participation in public affairs. This study provides information as a reference for universities and colleges to combine local education and outdoor education to enhance students' sense of local education in the local education courses as well as for the teachers to teach the courses in their communities.

Finally, based on the results of this research, the following suggestions are made for the teaching scene: (1) Outdoor teaching is necessary, but it is not for students to study individually or as a physical and mental adjustment. This

outdoor teaching aims to work together as a big team and as a big family. The provision of knowledge before class, the maintenance of order in class, feedback and exchanges after class are indispensable; (2) Outdoor education fields can be cut in from food, clothing, housing, transportation, religious beliefs and entertainment activities, etc., to get closer to the local culture. The outdoor education can not be only in the textbook, more importantly, it should be fit into any category in the community such as local food, etc; (3) The students and teachers can exchange the experience and share mechanism after outdoor education classes to expand the learning. Through the sharing between the students and the teachers, both of the parties can learn each other and solve any problems to each other; (4) Teachers are not only a bridge between students and the community, teachers should maintain a good relationship with the community. It is recommended to use "service learning" as a way to achieve equality and mutual benefit to start of the partnership; (5) The people who know the community best are often locals who were born and grew up in the local community. It is recommended that local associations be invited to participate in curriculum design to meet the purpose of local-based education. This way both of the parties can learn and exchange various cultures in order to gain a variety of ideas and innovations; (6) Like living in Truman World, it is not difficult to imagine that school leaders are faced the pressure to present a good education performance to the top management in schools. The study hopes the teaching activities can be carried out in the classroom, but as long as teachers are willing to spend more time trying and communicating, the school can also provide administrative support. This study believes outdoor Education is no longer an impossible way to do. The top management of school is willing to collaborate with the teachers to meet the students' needs; (7) On the basis of the "Introduction to Overall Community Construction", the schools can develop and enrich the connotation of the school-based curriculum as the center with the

local background. The study hopes to combine formal education and local community culture for the students to understand and to expand the experiences in the both parties.

Keywords: sense of place, place-based education, outdoor education, military academy

【作者簡介】

田光祐 助理教授

國立嘉義大學企業管理學系博士，現任空軍航空技術學院通識教育中心專任助理教授兼任人文科學組組長。近三年教授課程包括「軍事倫理學」、「領導學概論」、「社區發展概論」等。曾獲教育部 108 年及 110 年「教學實踐研究計畫」補助。主要研究興趣為軍事院校通識課程的教學實踐，及人力資源發展、軍事史與校務研究。