

【附件三】成果報告

封面 Cover Page

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：

學門專案分類/Division：

計畫年度：☒112 年度一年期 ☐111 年度多年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

(計畫名稱/Title of the Project)

在地關懷田野行動教室

Feeling with Local Community: Action Fieldworks

(配合課程名稱/Course Name)

跨界與歸零（三）

計畫主持人(Principal Investigator)：謝顥音

協同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學 教育與潛能開發學系

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 9 月 20 日

在地關懷田野行動教室

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

聯合國教科文組織 (UNESCO, 2009) 曾針對大學教育的價值與貢獻說明，大學教育應與社會息息相關；舉凡人權尊嚴、自由民主、公民意識、社會參與、社會正義、環境永續發展以及多元包容等都應該是大學涵蓋的社會文化。由此，歐洲高等教育聯盟更提出，大學應有提倡機動性、互動性、與機會給予社會成員的責任。由此大學負有運用以下四大程序來推動不管是通用原則或是特定價值的能力：管理、教育、研究與推廣。有以上這幾個程序，大學因此可以倫理法則、社會治理、環境關懷以及社會結合為原則，將知識轉化並同時提昇其應有之價值 (Giuffre & Ratto, 2014)。

以此為時代背景，東華大學通識教育中心於 105 學年第 2 學期修訂學生基本素養及核心能力指標，同時修訂必選修核心課程，將通識課程分為三大類：「在地關懷」、「理性思維」、「文化涵養」，大學部之學生須修習每一類別之課程至少一門方可通過畢業門檻。根據東華大學通識中心之課程設計理念，「理性思維」為「知」、「文化涵養」為「情」，「在地關懷」則為「意」。在地關懷是希望讓人們可以珍惜所處的環境，為所處環境盡一份心力，使社區和社會將會愈來愈好的一項活動。而在東華大學因位於擁有豐富歷史及自然環境的東部，並配合國際化的趨勢，在通識及院系所課程之設計，是以鼓勵學生參與在地關懷相關活動並使其具備國際視野為目標，所以在東華大學有特別歸類於「在地關懷」的課程，而其課程希望達到的是心理學「知、情、意、行」中的「意」，使學生自覺地確定目的，並根據一定的目的調節支配自己的行動，克服困難以實現預定目標並且創造自己的思維模式（參考東華大學通識中心資料）。

近年來教育部在高教深耕計畫中以落實教學創新、提升高教公共性、發展學校特色及善盡社會責任等四個構面來提升大學品質。其中推動之旨趣便是期許在當前大學教育強調確保學生學習成效之潮流下，仍能透過學校健全校務治理、課程與教學創新，並結合在地區域發展與產業需求，提供學生一個理論與實務結合的實踐場域，以利學生在學習知識之餘更能培育出學用合一的能力（王保進，2018）。由此可見，「在地關懷」的核心價值實可滿足並實踐落實教學創新、提升高教公共性、發展學校特色及善盡社會責任等四大面向。

然而，「在地關懷」在東華大學的開設單位多來自自然資源與環境學系，更進一步分析，則可發現其課程多以生態、生物、海洋、昆蟲、方面的探究為主軸，較缺乏以人性思維出發的課程觀點。因此，東華大學社會參與中心自 106 學年度起向通識中心申請開設通識核心「在地關懷」的「跨界與歸零」之系列課程，希望能提供多元課程選擇，並透過「移地學習」、「場域實作」或「方案實踐」的要素培養有意行動、投入在地的學習者選修，其課程強調實作，將學生帶入在地場域，真實走入在地，與在地社群共同學習。

因此，「跨界與歸零（三）」的課程，便是期望培育學生以「田野參與觀察者」的角色，走進社區，產生改變。

2. 研究問題 (Research Question)

近年來，打著「服務」的旗號，許多人因而堂而皇之進入「偏鄉」、「社區」，插手、介入，以「幫助」之名，以及城市價值標準，期望去「改變」村落或社區原有的樣貌。但多年來與在地場域的合作，讓我由自身的經驗體會到經由互動的刺激 (stimulation)，不論是大學生，或是在地社區的人事物，都將有所改變。然而，這個改變，一方或許是「行動」的反思改變，另一方則有可能是在刺激後的社會意義改變。於是，雖說「跨界與歸零」課程有不同的樣貌，我將這門「跨界與歸零(三)」做了自己的意義建構：「跨界」，是「踩過了那條線」，「歸零」，則是「把全新的自己放進去」。也就是說，對大學生而言，需要的是走出自己生活的舒適圈，重新去審視自己，與他人、社區、社會的關聯。同時，由觀察自我，到觀察周遭，更是跨出那條線去「換位思考」。我期許，每個學生都是參與觀察者，同時也是行動實踐田野考察的人類學家，可以運用進入在地場域的機會，去思考：在這個時空可以和這些人一起做什麼？

本教學實踐研究計畫將以東華大學社會參與中心所開設之「地方關懷」核心通識教育課程「跨界與歸零」作為教學實踐的主體。課程設計中除以學用合一的專題式教學法進行教學外，更以基礎「田野調查」作為訓練模式，「行動研究」作為理論基礎，在帶領學生實地走入社區的過程中，期望學生藉由「參與觀察者」的角色，去看到在互動過程中對「在地」的認知，以及「我他」的理解所可能產生的變化。

在過去，許多大學生將通識課程視之為「營養學分」，不僅學習態度偏向被動，也無意願於課堂以外多花一些時間學習（楊淳浩，2017；陳介英，2008；張天鈞，1999；劉金源，2006）。換言之，本教學研究實踐計畫的研究目的正是期望見到學生改變對通識課程被動的學習模式，以「田野行動」的方式走進社區交朋友，從感受在地的日常「五味雜陳」，帶領學生落實「在地關懷」；並且在過程中覺知自己與他人、與外在所處環境，不管是態度、或是互動關係的變化

由上所述，如何打破「營養學分」的想法，透過實際走出校園，讓大學生真實體驗與感受，是我的主題。因此我大幅修改課程中的作業（任務）設計，重新聚焦「田野行動」以及「地方感」的結合，並將課程重新定名為「跨界與歸零：社區田野行動教室」，讓教室不只是在「大學」裡，更可以是在地社區的移動式教室；目的則為在一個學期的共同旅程 (journey) 中探索大學生在「地方關懷」的課程裡可以有如何的收穫及成長（或改變）。

3. 文獻探討 (Literature Review)

「跨界與歸零：社區田野行動教室」課程，本就是以田野模式，讓學生以「參與觀察者」的角色，融入並體驗在地社區的人事物。因此，本研究以「在地關懷田野行動」為題，便是以「田野行動」與「地方關懷」作為主軸，帶入體驗與互動所設計的課程與研究。在課程中讓大學生進入在地社區，訓練學生以「參與觀察者」的田野行動，來培養學生真正覺知「地方感」，實踐「地方關懷」。

A. 在地認知與感受

近年來「地方」在教育研究與實踐的領域中逐漸受到重視（洪如玉，2013）。最早提出「地方」(place) 意義學者應是 Relph (1976) 及 Tuan (1977)。他們認為地方不僅是物理空間，更是生活所在，以及人類透過個人經驗，創造出認同感的有意義空間…（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，便稱為「地方感」(sense of place)」(田光祐，2021，頁 5)。

Turner and Turner (2006) 整理了文獻後歸結出「地方感」的元素，包含了環境本身的特質、

情感的意義以及與其相關的記憶聯想與內涵，和所在地提供的活動。他們進一步闡述地方感，表示每個個人對地方的體驗都是獨一無二的經驗，而根據不同的空間體驗、創造出不同的記憶、情感以及地方的意義，因此有了個人與環境交互作用的「地方感」。

學者 Smith (2002a, b) 提出「地方」概念的重要性，並認為地區環境（包含社會、文化、經濟、政治和自然）都應是在地經驗的一部分（洪如玉，2013）。Smith 同時受到 Dewey 實用教育理念影響，而強調學習應結合學校與社區。尤其近年來受到全球化浪潮的衝擊與影響，不僅聯合國教科文組織主張永續性的在地發展，同時也強調「社會參與」的重要性（Spring, 2015）。因此我計畫帶領大學生進入在地社區投入社會參與，將傳統的教室內老師教學」轉移到「學生體驗學習」，期許學生除了能了解自己，學會溝通、運用創意更得以與人和環境建立緊密的連結以及合作關係。如同(蔡志賢，2015)論述，也正是 108 課綱中「社會參與」面向的實踐。

由此可知，與在地的互動越頻繁多元，越能夠累積記憶與情感。而經由社區參與，讓身處大學所在的大學生「在地」結合學校與社區的體驗學習，能讓大學生真實感受，產生情感，進而引發動機，自主投入改變的行動。

B. 專題式田野行動

認識地方最好的方式便是走進地方，互動協力。以場域原有之方案、活動、計畫來進行「專題式學習」，便是本課程的設計之一。張德銳、林縵君（2016）將專題式學習法定義為：「以真實情境的案例問題為核心的教學模式，教師透過案例問題激發學生學習，並引導、協助學生解決問題；學生透過同儕合作與自我導向學習，來培養批判思考與問題解決能力之歷程。」因此，專題導向學習模式乃是將思考架構結合整個事件與以達成特定之教學目標之學習方法，此種模式有別於傳統是以教室為中心的教與學，強調以學生為中心，讓學生藉由小組合作共同針對一個議題進行探索，使學生在過程中有更多、更深的參與（王金國，2018）。

由於「專題」乃由一連串真實且複雜的任務組成，有著具挑戰性的疑難問題，包括需要學生發想設計、問題解決、決策擬定或進行研究活動，讓學生有機會進行較長期，以學生為中心的活動，最終能完成實質的成品或呈現報告（Thomas, 2000）。專題導向讓學生能進行跨學科領域的「做中學」，學生之能力得以在社會實境中培養及發展。此模式以解決專題製作過程中遇到問題作為學習的主軸，透過主動參與、親自找資訊或學技能，進而應用以完成專題（戴旭璋，2005）。

在專題式學習過程中更運用「學用合一的人才培育模式」，將教學與實踐緊密結合，使學生透過經驗得以結合專業知識與實務能力，增進創造性問題解決能力、激勵他人能力、衝突談判等能力（Heijke, Meng, & Ramaekers, 2003；鄧鈞文等，2016）。如同王保進（2018）所建議，在大學營造一個「創新實踐」的學習環境，走進在地進行更是因應學生學習型態與社會趨勢，結合在地認知，運用多元教學方法，提供學生理論與實務結合的創新教學模組。

本課程帶領學生實際進入場域，以「田野觀察」作為專題，學生需要配合場域的各種方案進行任務，採取行動。例如，配合節慶的店務需求，或與小老闆一起開箱；依循節氣與地區農作時程，和在地與國際志工採收洛神花等。

C. 體驗式互動學習

體驗學習起源於 20 世紀時的美國。當時美國社會對正規教育感到不滿，希望提供學生的不再是抽象的內涵而是具體可應用的知識，才開始所謂的體驗學習運動。這種實用主義應用於教

育的理念，早在 1938 年便由美國著名實用主義哲學家及教育家杜威（John Dewey）提出。杜威在其著作《經驗與教育》中特別強化「做中學」的概念，提倡由經驗學習活動來奠定體驗學習的基礎。其理論之內涵有（一）經驗與生活實踐。（二）經驗的反省思考。（三）真實情境的學習。（四）以學生為中心的活動課程。杜威強調在學習過程中，學習者應實際參與、並實踐，進而從中進行反思與分享自身學習經驗，來能加強自身學習的效果，運用於生活實踐。因此，在學習過程中，教師扮演的角色應為引導者與催化者，從旁協助學習者學習。（Dewey, 1938；羅寶鳳、白亦方，2002；李坤崇，2004；王全興，2006；林秀珍，2007；吳木崑，2009）。學生走入社區與在地人共同體驗生活，正符合體驗學習強調學習者之親身經歷與反思體驗（李育嘉，2016）。如 Ongena(1982) 所定義之體驗教育，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」。或是美國體驗教育協會（Association for Experiential Education, AEE）所述，「個人透過體驗而建構知識、獲得技能和提升自我價值的歷程。」（1995）。在田野行動的體驗學習中，學生透過參與一連串的活動，再分析他們所經歷的體驗，從中獲得領悟應用於日常生活及工作中的學習模式，因此發展出「經驗學習」、「互動學習」、「活動學習」或「發現式學習」等。

在以「體驗式」為基礎的學習中，Kolb (1984) 解釋，知識是從學習者的經驗學習中慢慢被累積的，他並界定學習是經由經驗轉換以創發知識的過程，強調學習是一個循環週期，學習者需不斷從經驗中反思、歸納及驗證。Kolb 在杜威的理論基礎下提出了著名的體驗學習理論，包含了四個體驗學習階段：一，具體體驗階段；二，觀察及反思階段；三，歸納階段，以及四，應用階段。庫伯所定義的經驗學習，旨在提供一個動態的學習循環模式，並透過四個階段的交互循環，來設計合適具有教育意義的教學活動，運用反思及分享方式，達成體驗學習成效。參考郭託有等人（2009）提出的經驗學習理論，下圖（圖 2）可見四個學習階段的關係。

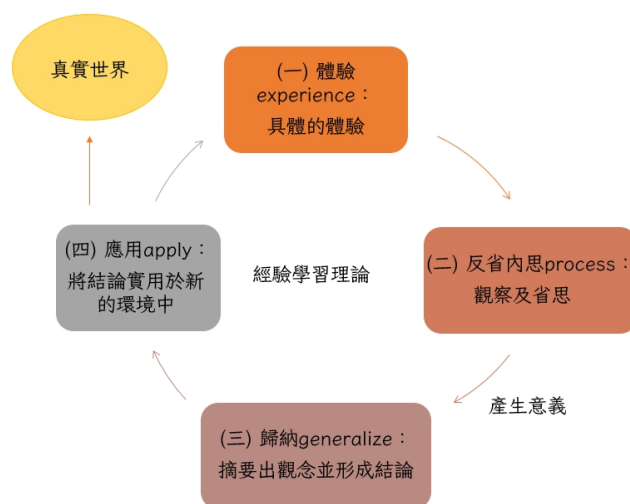


圖 2. 經驗學習理論

這個學習理論，也呼應了行動研究中的四個循環式任務，因此可作為本課程設計之立論基礎。

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

A. 教學目標

此課程透過文本閱讀、田野工作和小團體工作坊，培養學生在「田野」中的觀察、行動、反思的能力與素養。本課程中的「田野」著重於「認識」與「理解」：從觀察自己和周遭人事物所編織出的關係網絡，認識其存在的樣貌，同時也訓練同學理解「我」成為網絡中的一個成員，並且練習與「在地人」一樣思考與生活。在理解每一個「現場」所發生事件底下的深層意涵後，期許同學得以進而採取行動，找出跨越出原有生命經驗、價值觀和習慣的舒適圈的方法。在反思、實踐與互動的過程中，運用「體驗式學習」方式，帶領學生探究自己、認識社區，以及我他與周遭環境及社會的關係。藉由「參與式觀察行動」，學生將習得基礎「田野」能力，並進而透過「觀察-實踐-反思-計畫」的階梯式循環設計來進行「融入式」的方案執行，最終期許學生將覺知自己是否對於「付出」與「獲得」的在地實踐認知有所改變。

B. 教學方法

本課程將以四個主要階段與模組進行教學，四個階段有時會交互 (overlapping) 進行，主要內容分述如下：

文本閱讀及知識建構：田野基礎（包括閱讀《田野敲門》及課堂練習）。

田野行動與參與觀察：包含熟悉在地文化，訓練同學們觀察、參與、互動、溝通（與敘述）能力。

觀察日誌及經驗分享：選修學生將以「觀察-實踐-反思-計畫」的行動研究循環，螺旋式地自我覺知，由反思中理解行動動機並持續實踐。

成果產出與反思回饋：經由成果展示的設計，讓修課同學有檢視自己一學期來學期經歷的機會，以「團體合作」的模式，真實體會一個「社群」運作的協作模式。

C. 學習成效評量

劉興邦、蔡瑞敏（2006）引用 Kirkpatrick 於 1959 年發展的「評估訓練方案的技術」（Techniques for Evaluation Training Program）中四個主要概念（Reaction, Learning, Behavior, and Result）來作為學習成效的評量構面。劉興邦、蔡瑞敏（2006）進一步闡述此四概念並指出反應（Reaction）應指學習者對特定課程的喜歡或滿意程度；而相對於反應，學習（Learning）則進一步指學習者瞭解或吸收由課程所提供的理論、事實、知識、技能或資訊。行為（Behavior）指學習者在參與課程計劃後行為改變的程度。最後，成果（Result）指學習者完成課程後，其所產生的轉變與行為，以及對課程以外（例如：學校、社區）的貢獻。根據此概念，本課程設計出由學習者自行進行的成效評量。希望藉由學生的自我覺察，來做自我評量（請見圖 4）。

5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

A. 研究架構

本研究計畫將帶領學生以體驗學習的方式，走進在地社區，除學生將扮演參與式觀察者之外，教師（我）同樣也是參與觀察者，透過自我覺知與參與觀察的方式來進行行動研究。

首先，「行動研究」本就是將「行動」與「研究」二者合而為一，不同於傳統式以理論為本位的方法，著重於改善實務，鼓勵教師對於教學加入批判性的思考並進行改變，以增進本身教與學的品質，透過行動研究增進教師的知識與專業。林志成（2007）歸納出行動研究具有十項主要特徵：（一）隨情境而異，在特定的情境中診斷並解決問題。（二）行動研究強調問題解決的立即性。（三）重視教師的研究參與。（四）行動研究重視協同合作過程。（五）行動研究的計畫

是屬於發展性、反省性的彈性計畫。(六)行動研究的結果除了實務工作情境獲得改進之外，同時也使教師自身獲得研究解決問題的經驗，可以促成專業成長。(七)行動研究是一種社會過程。(八)行動研究具批判性的。(九)行動研究具解放性的。(十)行動研究強調反省——辯證的歷程。(Bogdan & Biklen,1982；Cunningham, 1993；Cohen & Manion,1989；Kemmis & Wilkinson,1998；Mills, 2003；吳明清，2005；陳惠邦，1998；歐用生，1999；蔡清田，2000)。這十大項特徵，讓以理論與實務結合的「跨界與歸零」課程的以運用過去問題解決的經驗，來帶領學生以參與觀察者的角色實際體驗，進入批判性思考、以及反思、辯證的學習過程。

Koshy (2005) 更是針對行動研究整合研究理論進行實務操作的特性，整理出行動研究的六大優勢：第一，研究可以在一個特殊的場域或狀況。第二，研究者同時可以是參與者，不需要被排除在狀況之外。第三，在研究的過程中可隨時伴隨連續性的評估與修改。第四，理論可由研究中顯露出來。第五，行動研究可引導出開放性結果。第六，在整個研究過程中，研究者可將研究過程以最貼近真實人生的方式呈現出來 (Koshy, 2005, p. 21)。這樣的特性，讓我對於使用行動研究作為教學實踐研究的基礎理論極有熱情。

綜合上述學者，行動研究模式都以規劃、觀察、行動、反思、再規劃的循環研究模式為基本架構。Kemmis and McTaggart (1988) 便根據 Lewin 行動研究模式將以上的循環更闡述而提出反思螺旋循環模式圖，其步驟為：計畫、行動、觀察及反思重視行動研究的反省過程。Elliott (1991) 則精緻化 Kemmis 的行動研究模式更進一步提出行動研究階梯式循環圖（請見圖 5）。

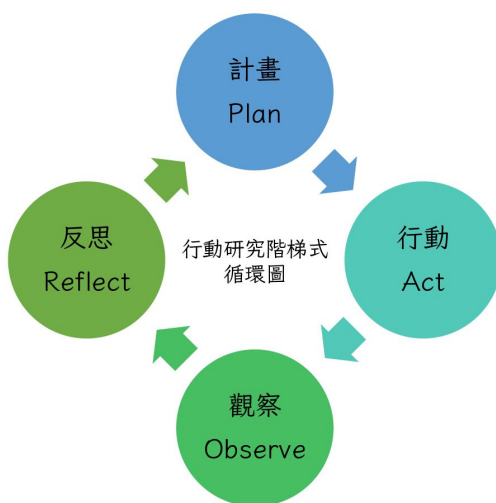


圖5. 行動研究階梯式循環圖

因此，本課程學生將在過程中以行動研究階梯式循環的四個任務來作為學習架構。亦即學生的田野行動前需要知識建設，了解所進入的場域，透過「田野」所需基本功的練習，讓每一個「參與觀察者」理解自己的角色（計畫），進入場域，在與人事物互動的過程中進行方案實踐（行動），以及打開所有感官，去感受在地文化（觀察）。之後參與觀察者寫下觀察報告（反思），再經由課堂討論做第二循環。過程中希望參與者也能見見覺知自己（或群體、或自我與群體關係）的改變。

B. 研究問題意識

本計畫以「行動研究」作為理論，來探究帶領學生田野行動的過程中所有參與者（包含我自己）經由觀察自我，觀察場域中的我他互動，以及人與環境的互動所建構出的意義。經由三次的參與觀察式的田野行動，以及自我評量，希望能夠回答以下的研究問題：

- 1). 參與觀察者在田野行動過程中對所處環境的感官以及任務角色的認知為何？
- 2). 參與觀察者在田野行動過程中對「地方感」的認知為何？
- 3). 參與觀察者在田野行動過程中的自我覺察為何？

C. 研究範圍目標

本教學實踐研究計畫乃是以「通識課程」中的「地方關懷」核心課程作為研究範圍，「通識課程」的學生組成通常為來自不同學系的多元組合。因此研究目標便是經由帶領學生走出校園，走進社區，在進行田野行動的同時培育出學生對自我覺察，對環境理解的能力，並看到學生由不再是「營養學分」的通識課程中得到的學習與改變。

D. 研究對象與場域

本計畫之研究對象主要為修習 112 學年度第一學期通識課程「跨界與歸零（三）：社區田野行動教室」的 24 名學生，然而因為行動研究的特性，授課教師（我）以及助教一名也將是參與觀察者。場域部份，除了課堂上的討論，則以「花蓮縣豐濱鄉貓公部落」作為「田野教室」。

E. 研究方法與工具

本研究計畫將以參與式行動研究作為主要研究法，基於以上所述之研究問題意識與課程實施理念，研究資料主要是學生之參與觀察報告以及期末自我反思報告。同時教師研究者（我）的反思報告及簡短筆記紀錄（observation logs）也是參考資料。

6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

A. 教學過程與成果

根據原設定之三個研究問題，分析出以下的教學成果：

1) 參與觀察者在田野行動過程中對所處環境的感官以及任務角色的認知為何？

由學生的參與及反思報告中，可看出學生走出教室學習與場域結合，以問題導向為核心，在場域中與有血有肉的人事物交流。

學生首先清楚回應「打開感官」的認知。並由自身鮮少注意的「五感」觀察來與環境互動，更透過「互動式協作任務」清出認知自己的角色。

首先，在「打開感官」的部份，學生清楚認知環境的差異感官，如「被陌生的環境圍繞著，可以很輕易的就去發現和平常生活的地方有哪些差異。」也可以察覺到身體與心靈的感官反應：「實作的過程中，雖然是在工作與學習，但所處的環境卻非常放鬆，沒有任何的壓力，很像是身體雖然累了但心靈卻有種休息到的感覺。」

而經過了疫情的這一代，許多人自我揭露為內向性格，卻也在一步一步的田野練習中開展自我，如同學的自述：「內向性格的我..多是在與自己對話, (貓公)田野行動時所見所聞所體驗都先於腦中自己回味一遍, 因此在貓公部落走走逛逛時也是依照自己內心、漫無目的地走, 是我最舒適的狀態。」

而在「五感觀察」的部份，更是經由課堂中視覺、聽覺、氣味、嗅覺、味覺等的感官練習，帶入田野。同學們除了清楚紀錄了「菜刀咖咖咖的聲音…海水鹹鹹的味道」，也以色彩來連

結對環境的觀察：「能感受到部落是真的很質樸，會讓我想到鵝黃色或淺咖啡色這種很柔和的顏色。」不同的學生以不同的感官，連接環境與土地帶給他們的感受，如「聽覺是連結當地文化的重要途徑…音樂背後蘊含著深厚的歷史與傳承。嗅覺是感受當地的重要方式…聞著泥土與果香交織的味道，彷彿能夠聞到這片土地的生命力。味覺能夠貼近當地文化…讓味蕾與當地的風土人情相交融。」或是以感官連接人物風景：「視覺…用眼睛記錄我所看到建築風景人文風情…耳朵聽哥哥姐姐分享他們的文化與經歷，像是在聽說書人一般。」

在角色認知部份，透過「**互動式協作任務**」，學生在協作過程中，不僅需要與同儕具有團體合作的能力，更需要扮演不同角色，協助部落工作，並與遊客互動交流觀察。他們因而反思自己與環境、與團體、與自然，與社區的互動關係。在小組團隊部份，除了透過小組一起行動「可以…帶來更多想法和可能性。」外，擔任組長同學更表達了這個任務角色所帶來的責任與收穫，並且認為「以這樣的方式完成實作的瞬間，有加倍的成就感。」而在與工作人員的互動中，更認知到「與其說我們是來幫忙他們的，倒不如說我們是來跟他們學習的」，還學得了換位思考，在和遊客交流的時候「…會思考他們為什麼會來參加這個活動…」等。

2). 參與觀察者在田野行動過程中對「地方感」的認知為何？

第二個問題，遊學生的回應中看出，他們根據不同的空間體驗而創造出不同的記憶、情感以及地方的意義，因此有了個人與環境交互作用的「地方感」。

首先，走入在地部落，讓他們得以「**深度認識花蓮在地**」。除了直接「認識」花蓮，感覺「花蓮整個地方好像大部分都能以悠閒快活來形容」外；有人承認對花蓮這片土地「進進透過閱讀來感受」，但真實走進在地部落，第一手的接觸，「發現所獲得的感動遠大於紙本上的閱讀」。或是對花蓮的認識，由單純的「地廣人稀、沒有什麼娛樂項目」到經過感官訓練後，開始習得用心去觀察與體驗周遭環境，進而「發現欣賞花蓮的自然風光。」

而「**親自體驗**」所帶來的感動，更是對在地產生情感與記憶的重點。除了讓大學生們對於在地部落有更多認識，「輕鬆愉快的體驗」也讓學生們…「對部落更感興趣了一點」。體驗過程中，大學生對於在地（和原民）文化都有更多接觸，也有更多感受。例如，在協力部落進行釀酒體驗時，大學生表示「這次（體驗），感受特別強烈，不管是阿美族的文化、獨有的特色、美食、熱情、自己釀的小米酒、傳統飾品、傳統歌謠……種種都令我印象深刻」。同時，有餘強調感官的田野，學生也真能把步調放慢，用心去體驗：「在體驗環境的過程中，慢慢地去放鬆自己，去感受這個部落所傳遞給我的能量和感受。」除此之外，體驗所帶來的地方感，更開始產生個人意義，以及實踐的發想：「親眼所見、親手所碰觸的體驗更讓我深思，我究竟能為這片土地帶來什麼？」

地方感的建立，也在「**人與人間的關係**」中體會。尤其是部落中人與人間的互動，讓由城市來的大學生感到既新奇又感動。在完成任務的過程中，學生對於在地部落的親切、熱情與自然感到驚喜：「讓我最驚訝的就是，在我們去完成任務的時候經過叔叔阿姨們和他們打招呼們的回應。」而在觀察部落內「哥哥跟阿姨對話間」的自然互動，也感覺得出來「不像是血緣關係的親人，但仍然感覺像是家人般的關係。」由於深度體驗的機會，讓學生在部落間遊走時，有機會在不同時地遇見同樣的人。例如學生於報告中分享「最有緣的是賣檳榔的阿姨（正是）早上幫我們組員賜名的阿姨」，僅只是短暫的緣份，部落居民認出學生後「…甚至問是否要留下一同用晚餐。」這些人與人之間的互動，讓學生對「地方」更有所感，也表達「真的很喜歡貓公部落的氛圍。」

3). 參與觀察者在田野行動過程中的自我覺察為何？

「觀」是召喚五感知覺的交互作用，「察」是覺察產生差異的脈絡

在觀與察部份，首先，便是「**新鮮的事物、從未接觸過的族群**」：學生們觀察到部落的生活態度，並與自身生命經驗連結並反思：如，「我是一個觀察力很敏銳的人，但（我發現）大多數的原民生活態度是輕鬆的，所以警慎、小心反而很難走進他們的心，所以平衡是重要的，該鬆就要鬆，該緊就要緊，其實人生也是一樣，用無為的心態來面對未知的挑戰。」及，「族人們在這樣的環境下生活，一定很快樂很真實，與其說是覺得奇怪，更像是嚮往這樣的生活。」

接著是從中發現學生得以「觀照自己並察覺自己的改變」。例如，在 3C 時代中，完整的用心體會，可以覺察到自己的「感受」，「…有種活著的感覺，而非存活在虛擬世界，任憑網路上的資訊影響，是自己正在用心的體驗生活。」而由於花蓮的特性，走入在地也是走入自然，「接觸大自然我能夠好好的放鬆」，許多學生在打開五官去感受的同時，也更能放鬆身心。除了對外在環境覺察，學生也對自我開始觀照，並且很驚奇驚喜的發現自我：「在（田野）過程中，我發現我是一個勇於認錯…很猴急…且好奇心非常強的人」。從內而外，自身到環境，也讓他們因而「發現一些平常觀察不到的神奇事物…」這個過程，除了五感知覺外，也覺察自我的改變。例如原有社交恐懼的學生參與者，自承「我有一點社交恐懼，接觸陌生人對於像我這樣的人而言是一個十分困難的事情」，然而，放鬆與互動，讓他們可以藉由「相處過程中慢慢地變得比較聊得開」產生改變。

從關照自己，也更在不同文化間習得「**差異的理解與包容**」。「因為是第一次這麼接近部落…將自己融入並體會（原住民）…（部落）在溝通及交談時會比較親密，而我的性格較內向敏感…姊姊會照顧我的情緒…長輩遞給我一杯高粱酒時，她幫我換成了茶。」「他們的價值觀和對自然的尊重…讓我看到了不同文化的美麗和多樣性，也激勵著我更加珍惜自己的文化同時尊重他人的價值觀…文化交流不僅豐富了我的生活，也豐富了我的心靈。」

B. 學生學習與回饋

學生學習部份，首先回歸到課程設計時的出發點，既然是「跨界與歸零」，便是希望學生可以跨出一條界線，但從原點出發。第二則是體驗式學習的實踐。最終則是以自主與互動式學習的課程設計所獲得學生的反饋。舉例如下：

a. 「跨出界線，歸於原點」：

學生真實體會出「跨界與歸零」的意義：「我們跨出了自己所屬的界線，把自己歸零一般去學習如何與人社交、如何真正融入一個新的群體、認識新的文化，真實地去部落裡。」過程中，也理解了「跨界與歸零」是一種用心感受，踏穩腳步的意念：「以前老師都會叫我們一直往前衝，努力向上爬，但是這一個課程卻以一個不一樣的角度，叫我們停下腳步去感受…因為在衝刺的時候會忽略了當下的感受以及細想我們的狀況…但是如果我們可以停下腳步，我覺得我們每一步都可以走得更加扎實，並且可以回頭審視我們的方向以及展望未來的目標是否正確。」

b. 「體驗中的學習與改變」

學生們都認可由體驗中學習，認為「部落的體驗真的非常的難得；」也因而「體驗了非常多不同的文化以及特色，也實際去了解了部落裡的生態」；並且「體驗跟感受這樣的課程帶給自己什麼樣的改變跟轉變。」

c. 「自主與互動學習」

藉由「學生為學習中心」的理念，學生感受到互動與自主，並且共同創造出可以互相相信的空間，「上課大多數的時間皆是在和組員、班級成員以及老師對話，老師也很歡迎同學們彼此互動，逐漸熟識和習慣這個模式後我自然而然也就放開我自己。」並且藉由這樣的過程，練習田野團隊建立：「小組的互動討論、個人的經驗分享，包括紙本的和口頭的介紹，用這樣子的方式我覺得確實有讓同學們之間互相更了解彼此，在建立感情跟默契上有幫助…」並在田野行動中真正建立情感：「真的能夠跟組內的同學熟悉起來，還是因為田野行動的機會…」期末的敘事性自我評量，也是真實的權力交給學生的想法，學生可直接感受，「老師在做很多的決定時，都會很考慮我們的感受，也會花多時間跟我們做溝通和協調，了解我們想想什麼，以及我們想要什麼。」並且藉由團體目標共同學習：「在成績計算和課程中其實老師給我們很多權力去決定這堂課我們可以做哪些事，讓課堂變得不是只有老師獨自一人對多人的念經教學，而變成大家一起確定學習目標並且一起建構通往目標的道路。」

學生回饋部份，除了反應回饋於教師與部落工作人員的用心外，也有學生認為課程與一般課程設計不同，極有彈性。除此之外，對於一步一步搭配實作的田野行動，也有正面回應：

「這堂課畢竟是通識課，很多人可能都不是因為興趣所以選的，因此滿多事情都從建立想法開始教起，老師選擇的教材我也覺得很棒，我之前上過的有關社區發展或文化發展的課程不外乎都會提及到田野調查，而開始入手的就是這本田野敲門，簡單易懂又很好用。」以課堂與社區的結合，學生認為「這種模式是真的有銜接到我們的課程。」並且讚譽「這是我目前遇到過最特別的課程…」感官練習同樣也讓學生可以理解課程設計的背後是「不是所有老師都有膽子跟自信讓學生去完成這件事，但這裡真的要謝謝老師讓我們有機會去體驗我們日常生活中很難能實際做到、看到的事物，要做這件事壓力真的很大，老師跟助教都辛苦啦!!」

C. 教師教學反思

以行動研究作為方法，在田野過程中，身為教師的角色，也在行動研究中的「計畫、觀察、行動、反思」的螺旋式不斷調整中進行。過程中，同樣我也是「參與觀察者」，並希望以田野行動模式的共同旅程(journey)中探索大學生在「地方關懷」的通識課程裡可以有如何的收穫或改變？

初步的發現便在於：「五感覺察、人際互動、團隊合作、批判思考」四大項。

7. **建議與省思 (Recommendations and Reflections)**

即使在期初便已認真告知學生，為了與在地社區協作，配合時程，課程需要時時做出彈性調整以及「滾動式修正」；學生的建議仍絕大多數卡在「課程安排的不確定性」，並有多名同學表示「即使有彈性，還是會希望能在課程開始之前就先把整學期的大致安排先定好。」

對於需要實作、社區協作的課程而言，以通識課程來開設實有期難度。本課程由期初的人數爆滿，到課程說明後退選為 24 名，至完成課程僅餘不到 20 人，可見在操作上實有挑戰。另外，在「知識性」也較無聚焦感。因此未來將設計以「田野行動」搭配「專業知識」來做授課調整。

二、參考文獻 (References)

英文部份：

- AEE (1995). Association for Experiential Education. AEE definition of Experiential Education. *The AEE Horizen*, 15, 21.
- Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1), 1-3.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cohen, L. M., & Manion, L. (1998). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organizational development*. Westport, CT: Praeger.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Simon and Schuster.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Fern, E. F. (1982). The use of focus groups for idea generation: The effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13.
- Giuffre, L. & Ratto, S. E. (2014). A new paradigm in higher education: University Social Responsibility (USR). *Journal of Education and Human Development*, 3(1), 2231-238.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heijike, J. A. M., Meng, C. M., & Ramaekers, G. W. M. (2002). An investigation into the role of human capital competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*: 24(7), 750-773.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Introduction: the nature of action research. *The action research planner*, 5-28.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*, 1, 21-36.
- Kemmis, S., McTaggart R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New York: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000) *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirkpatrick, D. L. 1959. Technique for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 13(11): 3-9.
- Lyons, E. (2000). Qualitative data analysis: Data display model. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. (3rd ed.).

Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ongena, J. (1982). Adventure education: An opportunity to teach youth self-confidence, respect. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, 66(454), 71-78.
- Pine, G. D. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Relph, E. (1976) *Place and Placelessness*, London: Pion Books
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Smith, G. A. (2002a). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Smith, G. A. (2002b). Going local. *Educational Leadership*, 60(1), 30-33.
- Spring, J. (2014). *Globalization of Education: An Introduction*. Florence: Taylor and Francis, (2nd Ed).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. (3rd Ed.) .Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. [Online] from <http://www.autodesk.com/foundation>.
- Tuan, Y.-F. (1977) *Space and Place*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- [Turner](#), P, & [Turner](#), S. (2006). Place, Sense of Place, and Presence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* (2006) 15 (2): 204–217. From <https://doi.org/10.1162/pres.2006.15.2.204>
- UNESCO (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution; A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education*. UNESCO.

中文部份：

- 五味屋（無日期）。關於五味屋。2022 年 12 月 12 日，取自 <https://5wayhouse.org/About/>.
- 王全興（2006）。體驗學習的理念及其在教育情境的應用。臺灣教育，640，32-36。
- 王金國（2018）。以專題式學習法培養國民核心素養。臺灣教育評論月刊，2018，7（2），109-111。
- 王保進（2018）。建構學生學習本位為教學典範之高教深根計畫。教育研究，286，4-19。
- 田光祐（2022）。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。通識學刊：理念與實務，10（1），1-49+51-56。
- 吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。臺北市立教育大學學報，40（1）。
- 吳明清（2005）。打造優質學校精耕適性教學。台灣教育，631，42-45。
- 宋威穎（2021）。政策視角下的行動對話：大學與社區在實踐場域的夥伴關係。新實踐集刊，

1, 79-108。

李育嘉 (2016)。體驗學習賦予美感教育的力量。台灣教育評論月刊, 5, 122-128。

李崇坤 (2004)。綜合活動學習領域概論。心理出版社。

東華大學通識教育中心 (無日期)。通識教育課程學分規劃。2022 年 12 月 12 日, 取自
<https://rc039.ndhu.edu.tw/p/412-1076-18197.php?Lang=zh-tw>

林志成 (2007)。教育行動研究的迷思與省思。元智大學第二屆倫理與身體思維研討會會議
手冊暨論文集 54-70。

林秀珍 (2007)。經驗與教育探微：杜威(J. Dewey)教育哲學之詮釋。師大師苑有限公司。

洪如玉 (2013)。「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。

[洪伯邑](#)、[陳懷萱](#)、[黃舒楣](#)、[黃書緯](#)、[呂欣怡](#)、[陳怡仔](#) (2021)。田野敲敲門：現地研究基本
功。國立臺灣大學出版中心。

張天鈞 (1999)。通識教育課程缺課原因之探討。醫學教育, 3 (4), 391-398。

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。

張德銳、林縵君 (2016)。PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究。師資培育與教師專
業發展期刊, 9 (2), 1-25。

[張瀟文](#)、[顧瑜君](#) (2018)。五味屋的生活練習曲。親子天下。

[郭託有](#)、[陳仔柔](#)、[鄭伊庭](#)、[游廷煒](#) (2015)。體驗教育理論與實務。華都文化。

陳介英 (2008)。通識教育與臺灣的大學教育。思與言, 46 (2), 1-34。

楊淳皓 (2017)。促進學生主動學習通識課程的教學策略：問題本位學習、專題式學習法與
翻轉教室的整合。通識學刊：理念與實務, 5 (2), 1-40。

劉金源 (2006)。我國大學通識教育的現況、問題與對策。通識學刊：理念與實務, 1 (1),
1-30。

劉興邦、蔡瑞敏 (2006)。組織變革知覺、學習動機對學習成效之影響。朝陽商管評論, 5,
63-88。

歐用生 (1999)。建立二十一世紀的新學校—校本課程發展的理念與實踐 [論文發表]。課程
教材革檢討與展望系列座談會, 台北, 臺灣。

蔡志賢 (2015) 大學生的社會參與。臺灣教育評論月刊, 4(1)。

蔡清田 (2000) 教育行動研究。五南出版事業有限公司。

鄧鈞文、李靜儀、劉曉芬、陳怡如、鈕方頤 (2016)。學用合一 Knowledge-action
Integration。高等教育。

戴旭璋 (2005)。高級中等學校「專案式學習」之理論與方法研究。教育部:公務出國報告,
C09400681。

羅寶鳳、白亦方 (2002)。經驗學習理論在九年一貫課程教學策略上的應用。課程與教學,
5(4), 89-166。

三、附件 (Appendix)

附件一

系級：_____ 學號：_____ 姓名：_____

第一天參與觀察報告（個人協作）

一、請依照時間紀錄你的工作內容以及位置

（例如：10:00-10:20，我們在山上的工作站，我在廚房協助準備餐點，我主要負責…）

二、請描述你在這段協力工作期間所遇到的人（工作夥伴、對象、遇到的、有特別印象的），注意：請以「描述式」方式紀錄，而非問答法。

三、請描述你在這段協力工作期間所記得的感受（包含聲音、顏色、溫度、氣味、觸覺、質感）

四、請描述在這段期間你印象最深刻的經歷（請換位思考，紀錄大驚小怪、互動過程、任何讓你覺得奇怪、好奇的人事物）

五、請描述在這段過程中產生的疑惑、情緒、抗拒，或是挑戰、反思等

六、請自你所紀錄拍攝的照片中選取四張，寫出對你的意義以及其中的故事

照片	說明（故事）請寫下前因後果，或是故事

七、請寫一段今天的心得。（約 300-500 字，描述一整天整體過程中產生的收穫、疑惑、情緒、抗拒，或是挑戰、反思等）

附件二

系級：_____ 學號：_____ 姓名：_____

第二天參與觀察報告（個人協作）

七、請依照時間紀錄你的工作內容以及位置

（例如：10:00-10:20，我們在山上的工作站，我在廚房協助準備餐點，我主要負責…）

八、請描述你在這段協力工作期間所遇到的人（工作夥伴、對象、遇到的、有特別印象的），注意：請以「描述式」方式紀錄，而非問答法。

九、請描述在這段期間你印象最深刻的經歷（請換位思考，紀錄大驚小怪、互動過程、任何讓你覺得奇怪、好奇的人事物）

十、請描述在這段過程中產生的疑惑、情緒、抗拒，或是挑戰、反思等

十一、請在過程中選擇錄下 5 分鐘的音檔或影片，製作逐字稿，並寫下對這段（對話）的感想。

十二、請自你所紀錄拍攝的照片中選取三張連貫性的照片，敘述這三張照片的脈絡與故事

照片	故事

七、請寫一段今天的心得。（約 300-500 字，描述一整天整體過程中產生的收穫、疑惑、情緒、抗拒，或是挑戰、反思等）

附件三

參與觀察報告（團體探索 A 版）

請組員共同完成以下團體探索紀錄。（未到的組員請勿列名）。首先，請請組長帶領大家決定每個組員的工作分配，（可自行討論需要的任務分配，例如：指路員，文字紀錄，攝影，活動設計，計時員，等）。請務必要共同行動、共同討論，不可「分配作答」！

日期		時間	
組員			
任務			
組員			
任務			

任務：將在進部落後依組別需求安排，每天應有空閒時間，將安排為「任務時間」，請在空閒時間依照以下指示進行任務（請自行決定順序以及時間，不需要全部走完）：

請由貓公部落聚會所出發前往以下幾個地點：順天宮、禮拜堂、河濱公園家屋、豐濱國小（請自行決定順序），可在其中之一、兩個地點設計 30 分鐘進行的活動（例如，在豐濱國小操場進行大風吹，在順天宮訪談廟公等）。

一、請針對「貓公」做一個小小的搜尋，以搜尋資料與你們的探索經驗寫一段敘述來介紹貓公（至少 500 字）

二、請依照時間紀錄你們的探索內容以及進行的活動（例如：10:00-10:20，從聚會所到順天宮）

三、請紀錄你們在每個地點的活動與對話討論（請敘述與部落的對話討論及知識）

四、請描述在這段探索期間所遇到有特別印象的人，請敘述全組討論出的特別處，以及互動的過程和內容。

五、請描述在這段探索中對所處環境的發現與好奇（請紀錄大驚小怪、互動過程、好奇的人事物等）

六、請思考三個在探索的過程所想要提的問題（針對人事物）以及找答案的過程，以及答案（或是沒有答案）。

七、請組員共同討論一天共同工作的共同心得，感想以及想對彼此說的話，並紀錄大要如下

八、請選擇 6 張照片並且說明這張照片代表的意義

照片	照片
說明	說明
照片	照片
說明	說明
照片	照片
說明	說明

附件四

跨界與歸零（三） 反思與回饋評量表

系年班：_____

學號：_____

姓名：_____

謝謝各位本學期的課程參與。學習是非常獨特的個人經驗，因此本課程希望讓大家以反思與回饋的方式來進行學期評量。請大家好好的思考本學期的學習經驗，以「敘事性」做為反思，並以「等第模式」(A+, A, A-, B+, B, B-, C+, C, C-, D, E, F 等) 做為評量。

注意：請大家誠實作答，未照實回饋出席及繳交作業狀況，若經確認，當項成績將以零分計算。

課程任務	比重	簡述作業完成度 (含繳交狀況)	自我評估 (請以敘事性自我反思)	等第	百分比
自我介紹	5				(勿填)
課堂觀察練習	5				(勿填)
參與觀察個人報告 1	10				(勿填)
參與觀察個人報告 2	10	(補實作請說明)			(勿填)
參與觀察團體報告 1	5				(勿填)
參與觀察團體報告 2	5	(補實作請說明)			(勿填)
成果展準備+展現	20				(勿填)
出席與參與	10	請說明課堂參與表現並寫出缺席日期：	原始分數為「參與」，缺席一次扣一個等第，如：A→B(1), A→C(2)，缺席三次以上(含)本欄則以零分計。若有事先請假並在教師認可內進行補救者例外(請說明)。註：本學期 8 次上課：9/13，9/27，10/4，10/18，10/20，11/8，11/22，12/2。		
同儕互評	10			(勿填)	(勿填)

同儕互評(10%)：請根據小組組員這一學期的合作狀況給予簡短敘述與評量原因（含成果展工作組員）					
姓名/等第 (A+...F)					
簡短敘述 評量原因					
姓名/等第 (A+...F)					
簡短敘述 評量原因					
學習反思(教師評分)	20				(勿填)
總分	100				(勿填)
學習反思與回饋（教師評分，基於內容豐富性，以及整題學期表現，比重為 20 %）					
1). 請敘述你在實作過程中對所處環境的感官以及任務角色的感覺與認識(至少 200 字) 2). 請敘述在課程後對「花蓮」以及「貓公」地區有什麼認識，以及有什麼未來可作的想法（或是沒有，說明原因）(至少 150 字) 3). 請描述在兩天田野行動過程以及成果展演後的自我覺察（至少 250 字） 4). 對本課程設計安排、實踐進行模式、部落在地人事、學習與支持、成績評量分式，及教師/助教角色的反思與回饋（至少 200 字）					
我明白本課程由「教育部教學實踐研究計畫」補助進行，並已簽署「知情同意書」。我 ☐ 願意 ☐ 不願意 課程結束之後接受邀請進行研究深度訪談。				簽名與日期：	