

反思寫作在通識語文課程的 應用探究

長庚科技大學通識教育中心
邱惠芬

摘要

聽說讀寫能力是語文課程的教學重點與目標，反思能力的培養更是通識教育關注的重要課題之一。透過反思寫作的操作與檢視，不僅能清楚知覺自己是如何思考、學習和改變，有利於寫作風格的多層次的演進，同時也能提升自我察覺能力、問題解決能力與批判性思考，更具學習自信與語文能力。本研究針對桃園某科技大學大一二十五名學生進行一學年的中文寫作之質性分析，說明反思寫作與問題導向學習的結合應用情形，探討學生的寫作學習成效。所探論者，主要有四：第一，反思寫作融入問題導向學習的學生學習態度；第二，學生反思寫作呈現的書寫學習技巧

的改善情形；第三，反思寫作融入問題導向學習的學生學習成就；第四，反思寫作融入問題導向學習的學生學習轉化。

關鍵詞：反思寫作、問題導向教學、通識教育、學習歷程檔案、學習風格類型

一、前言

聽說讀寫能力是語文課程的教學重點與目標，反思能力的培養更是通識教育關注的重要課題。身為未來社會的菁英人群的大學生，寫作技能是他們成為現代公民生存的必備技能，至關緊要。目前臺灣的大學教育在提昇中文寫作能力的作法上，普遍將寫作融入於大一國文的課程。近年來教育部為加強大學校院基礎及通識教育，「中文基本能力」成為大學教學卓越計畫的評鑑指標之一。而為鼓勵閱讀蘊涵社會共同情感及價值的文學文本，開拓學生對於生命關照、社會關懷、族群與世界的宏觀視野，教育部也推動全校型中文閱讀書寫課程革新計畫，期以培育學生書寫與表達的能力。此外，部分學校更設立「寫作中心」，提供學生寫作上的諮詢輔導。然而，無可諱言的是對於大學生中文閱讀能力、寫作表達、批判思辨與理解專業學科知識的效用研究，基本上，仍傾向課程設計、教學策略的運用與發展¹，而鮮少有實證理論與證據的研究。

在專業學門以系科為本位的教育思維下，大學生中文寫作能力被要求因應未來職場的能力。有別於小學、國、高中以美文、

1 大一國文或融入生命教育、情感教育探討教學的可能與發展，洪錦淳採用參與觀察法（participant observation），透過文本閱讀，帶動學生對自我生命、與他人、自然、宇宙產生覺知，以進行自我生命的書寫。研究結果指出實質成效主要有：第一、提升學生正向思考的能力；第二、提升學生的書寫能力，並以此闡釋生命教育融入大專一年級國文教學的意義與價值。（〈生命教育融入國語文教學研究--以一所大專院校二專一年級國文課程為例〉（《生命教育研究》第7卷第2期，2015年12月），頁93-124）。或有蘇品如《多元情感文學教育融入大一基礎國文教學之混合研究》（成功大學教育研究所碩士論文，2016年）。

範文為主的閱讀及寫作，大學生的國文課程，更強調溝通與表達的能力，特別是實用性的中文寫作如自傳履歷、企畫書、簡報等寫作與語言表達能力，此乃大學技職學院國文課程共同一致的目標。實用中文寫作旨在切合社會就業的實際需求，屬於國語文表達與溝通的更進階能力，學生必須關注民生所需、考量社會現實、落實學以致用，寫作所蘊涵對人、事、物、環境的觀察，甚至是反思與實踐體會，換言之，自我察覺、批判性思考及問題解決等能力，幾乎都融攝在寫作及語言表達中。因此，將反思寫作融入在一大一國文的寫作學習，有其重要的價值意義。透過反思寫作的操作與檢視，不僅能讓學習者清楚知覺自己是如何思考、學習和改變，有利於寫作風格的多層次的演進，同時也能提升自我察覺能力、問題解決能力與批判性思考，更具學習自信與語文能力。

本文以大一國文課程的教學經驗為例，說明課程中結合反思寫作與問題導向學習的應用情形，以探討學生的寫作學習成效。本研究針對桃園長庚科技大學大一八組共二十五名學生進行一學年（104.8-105.7）的中文寫作之質性分析。所探論者，主要有四：第一，反思寫作融入問題導向學習的學生學習態度；第二，學生反思寫作呈現的書寫學習技巧的改善情形；第三，反思寫作融入問題導向學習的學生學習成就；第四，反思寫作融入問題導向學習的學生學習轉化。

二、文獻回顧

根據大一國文教學現場調查顯示，大學生一般對於中文聽說讀寫能力多以演說及寫作能力最為困難。語文能力是長時間潛移默化、學習積累而來的成果，從小學、國、高中的國文教學，向

來都以美文、範本作為課程教材，學生即便能在國中升高中的基測或是高中升大學的學測、指考作文拿高分，大部分人也不盡然對自由書寫的文字表達能力，有充分的自信。學生在寫作上經常遭遇到沒有想法而不知道要寫些什麼，亦即Leonid Pasternak (1862 – 1945) 所說的「寫作阻塞 (writing block)」的現象，此乃國文教學寫作存在已久的普遍現象。

考察目前對於大一中文寫作的學習成效的研究，主要有四篇重要的論文。

第一，張雯媛以成果導向為基礎，探究大一國文教師如何針對課程核心能力，所實施的教學策略，以及教學特色與困境。研究發現個案教師具備注重培養學生思辨能力、以「人」為出發點的教學、培養學生帶得走的能力以及挑選與學生背景相關的閱讀與故事等四個教學特色，但在帶動學生討論的過程中，則因為學生背景知識不足與深入探究的動機薄弱，面臨了困境²。

第二，李珮瑜採取訪談法輔以參與觀察法以及文件分析法，以核心能力探討大一國文之學習成效。研究結果發現，學生認為邏輯思辨以及人文素養兩項核心能力的獲益較多，而學生在邏輯思考以及寫作方面獲得的是一套自學的方法，老師與學生間存在著對於基礎知識認知的差異之隔閡³。

2 張雯媛：《以成果導向教學探討大一國文課程》（中央大學學習與教學研究所碩士論文，2014年）。

3 李珮瑜：《以核心能力探討大一國文之學習成效》（中央大學學習與教學研究所碩士論文，2015年）

第三，陳毓欣以兩篇短文的寫作測驗，針對國內三所大學的學生進行本國語文寫作能力的成就研究。研究結果發現：短文評論部分有九成以上學生表現已達一般水準（含）以上；用字情況與寫作學習成就表現，其總字數、相異字數、常用字數、非常用字數愈多者，其寫作能力愈好。短文創作方面則有七成以上學生表現達一般水準（含）以上；而大學生用字情況與寫作學習成就表現之關係上，總字數、相異字數、常用字數、非常用字數、標點符號種類愈多者，其寫作能力愈好。而在短文評論及短文創作上，女生表現均優於男生；公、私立學校學生以及不同屬性學院學生的寫作能力，並無顯著差異。評論短文方面，大學生優於高中生，高中生優於高職生；在創作短文方面，大學生與高中生無顯著差異，高中生優於高職生。此外，閱讀習慣與寫作學習成就與閱讀態度、閱讀活動頻率、運用閱讀理解策略有關；寫作學習喜好與寫作能力表現呈現正相關⁴。

第四，徐仕勳有鑑於寫作能力對於學生的學習扮演著重要的角色，而廣泛的閱讀對學生的寫作則有所幫助，所以企圖整合主題閱讀與自由寫之數位寫作環境，發展完善的數位寫作系統以滿足不同使用者之寫作需求。其建立一個網路式的寫作系統 (Web-based He-Elbow Writing System)，用來探討此系統對於學生在寫作上的影響。隨後，根據實驗一中學生的反應與結果，建立了遊戲式的寫作系統 (Game-based He-Elbow Writing System)，並於實驗二中探討不同能力的學生對於此系統的不同表現與反應。研究

4. 陳毓欣：《大學生寫作能力調查之研究：以國內三所大學為樣本》（淡江大學中國文學系博士論文，2015年）。

結果顯示，學生表現出較正向的寫作態度，並對於網路式的寫作系統來幫助他們進行寫作給予正面的評價。認為此系統可以提升寫作表現，包括寫作品質、詞彙使用量、想法產出等面向。此外，遊戲式寫作系統學生多給予正向的感受回饋，但學生的先備寫作能力差異，則造成不同的影響效果。具體而言，高能力學生在寫作測驗表現上仍都相對地獲得較高的成績，但低能力學生似乎在使用意願向度上仍顯低落，唯在句子長度與造句能力上進步較為突出，較為受益⁵。

以上四篇論文所述，主要在於針對大一國文教師針對課程核心能力所實施的教學策略、以核心能力推估大一國文學習成效、學生短文寫作能力研究，以及數位寫作系統的設計與評估。事實上，國文課程中設法引發學生閱讀及寫作的興趣，讓學生體會及覺察閱讀及寫作帶來的成長改變，甚而擁有學習自信，達致溝通表達、批判思考、問題解決等核心能力，遠比學習美文、範文知識更為重要，值得努力。

因此，大一國文教學必須釐清的大學國文教學與國、高中的國文教學，應具有不同的任務目標。國小階段強調識字、認字等聽說讀寫的基本能力；國中階段延續基本能力的培養及增強；高中階段以提升閱讀與寫作能力，並藉由類文學作品的欣賞、思考與創作，以開拓生活視野，關懷生命意義，提升表達能力，啟發文化反思能力。中學的國文課程往往因為課程教材多元，各家出版社選文不一，致使教師受限授課進度，而無法循序漸進地引導

5 徐仕勳：《整合主題閱讀與自由寫之數位寫作環境(何艾模式)：從設計到評估》(中央大學網路學習科技研究所博士論文，2013年)。

學生或讓學生自主學習發現文學裡的審美意識，以及結合個體生命歷程及生活經驗，進行反思。導於學生雖能寫出符合考試作文寫作的規範的文章，但進入大學後，在學校的寫作表現卻往往低於該年級所應擁有的能力水準，凸顯此乃大學國文教學亟待思變的課題。

對於大學課程的通識化的不爭事實及趨勢，林從一指出：

大學教育近年來雖有演化，但速度遠不及環境變化，亟需進一步改革。改革的核心問題是：無論學生的背景如何，他們需要什麼樣形式的學習，才能獲得面對複雜多變現實世界所需的知識能力？現實世界問題，通常是複雜系統中需要不同背景的人合作一起解決的問題，學者普遍認為，連結各知識領域的通識教育，最能讓背景不同、志向互異的學生獲得足以面對複雜世界的知識能力，因為通識教育最能促成以能力導向為基礎的教學，最能實踐以問題解決為基礎的學習，最能培養知識反思能力、知識統合能力及知識創新能力。

所以他提出的三項建議其中之一，便是「強化反思面向」，並認為新世紀的大學教育，應以鍛造學生核心能力為要務，而鍛造學生核心能力，應以通識教育為核心機制，且此一核心機制的成敗最終將決定我國於這個複雜多變世界中的整體國力及國家競爭力⁶。

6 林從一：〈臺灣通識教育發展方向〉（《通識在線》第54期，2014年9月）

美國教育學家 Dewey (1933) 認為反思是一種心智 (mind) 思考活動，透過反思賦予經驗的意義。而反思具有檢視、反省、主動、深思熟慮的建構過程和轉化過程 (process of transformation) (Duffy, 2007)。Schön(1983; 1987) 則倡導反思學習，強調知識行動 (knowledge in action) 是專業發展的基礎，反思能力是達成行動知識的策略。而反思寫作是透過寫作使個體檢視自我的經歷，藉由與自己對話過程，深入探索先前經驗的情境脈絡，以瞭解自我及進行評價 (Paterson, 1995)。寫作的最終目的是為了讓人看見，文章的價值和意義也是由讀者來完成。寫作使用的語言，顯現及建構了自我，寫作向他人與世界敞開，將個人的私密性存在轉化為公共的語言形式，促進了自我的社會化，寫作甚至具有自我治療的作用⁷。寫作的技法有規律可循，老師可以就具體情況教授學生遣詞造句、行文謀篇，或是發掘更深層的思想、感情，但怎麼想出具有獨特个性的文章，則是學生要自行學習摸索及體悟領會。而反思所提供的問題發想、問題解決、批判思考、專業知識反思及自主學習能力的養成，事實上比起教師寫作教學、筆試，更能拓展思維的深度、廣度，使學習習慣、認知情感以及思維能力得到提升與發展，有效幫助學生學習。

李克誠指出反思性學習是學習者對自己的思維過程、思維結果進行再認識的檢驗過程，具有探究性、自主性、發展性、創造性等基本特性。所以，寫作教學中教師要著力引導學生通過反思收穫內在學習需求，以期最終轉化為強大的內在學習動機，並對

7 李俏梅：〈論寫作與自我治療〉（《中山大學學報》第 52 卷（總 240 期），2012 年第 6 期），頁 81。

知識進行選擇、分析和批判，引導學生在寫作中形成「反思—調整—解決問題—反思」的習慣模式⁸。

誠如巴西成人教育社會學家 Freire 所說的，過去「銀行式教育」只強調被動的與事實的接受，實則讓學生喪失公民權，我們應強調學習者主體性，符合人性化原則，鼓勵學生討論且反思生活中的各項議題，了解社會結構及提升內在認知、意識覺醒，並對存在的世界和所處的環境有不同的見解觀點，具備文化批判的意識與能力，才有可能產生行動改變世界。Mezirow 甚至進一步指出知識是由解釋和再解釋中創造出新經驗的火花，理性思考和反思會對意義結果進行修訂，觀點轉化。

但如何運用反思寫作在國文教學，首先必須克服及面對的是寫作學習的動機及誘因。如果說學習是一種改變、形成和控制行為的過程，是一種與訊息、材料、活動和經驗產生交互作用下所造成之改變，那麼大學之前的中文寫作教學，無疑是不能延續的寫作活動及學習能力的遷移。大一國文的教學現場，不論是閱讀或寫作的課程進行，都必須進行課室的學習翻轉，才有可能實現賦權教育。

有鑑於此，融攝反思寫作的問題導向學習（Problem-Based Learning），無疑是很值得關切的學習策略作法，也是本論文探究的重點。

8 李克誠：〈反思、評價、調整、提高——談寫作教學中如何培養學生的反思習慣與能力〉（《南昌教育學院學報中小學教育》第26卷第4期，2011年）頁101。

問題導向式學習 (Problem-Based Learning, PBL) 理論來自認知建構主義 (cognitive constructivism) 的課程設計, 認為知識是由學習者以同化與調整的認知歷程主動建構而成, 而學習更為主動之互動過程, 而不是被動的填塞知識 (梁繼權, 2008; 楊坤原、張賴妙理, 2005)。教師透過教案設計提供學習者發現及思考問題, 並主動探究, 以解決問題。教學活動中結合了小組共同討論、評鑑、反思等自主性的學習。PBL 學習的特點是以學習者為中心, 教師扮演的角色不是問題知識答案的提供者, 而是引爆學習的觀察者、促進者。PBL 學習的結果也不是在追求絕對正確的標準答案, 而是藉由以問題為中心所展開的解釋問題、蒐集資料, 提出相關解決方法後, 有效解決問題。

問題導向學習法 (Problem-Based Learning, PBL) 於 1969 年被加拿大 McMaster 大學首先應用於醫學院課程中, WHO 和世界醫學教育聯合會 (World Federation of Medical Education) 認定 PBL 是必要的醫學教育課程; 與傳統課程比較, PBL 最大的特色是基於成人學習教育原理以學習者為中心 (Learner-centered), 以實際個案問題為誘發學習動機材料 (problems as triggers), 經由小組互動討論過程, 共同建構學習目標 (learning objectives)。對學習者而言須擔負更大的學習責任來進行「主動學習」; 對教師而言不以授課來傳播知識, 而是扮演引導討論之學習促進者 (facilitator) 角色, 故須重新調整教學觀念和方法; 對機構而言, 也須作整合性之課程規劃和師資培訓, 以及提供豐富的學習資源供學習者自我學習 (Albanese & Mitchell, 1993; Davis & Harden, 1999)⁹。

9 辛幸珍〈以問題導向學習 (PBL) 整合跨領域學習於通識「生命與倫理」課程之教學成效〉(《通識教育學刊》第 6 期, 2010 年 12 月), 頁 92。

問題導向學習的實務操作，有四個特點：第一，以學生為主，教師應結合課程單元主題目標，設計趣味化、生活化及多元化的教案，引起學生學習動機及興趣。第二，以問題為學習教材，讓學生提出問題意識，思考論辯及可學習什麼。第三，以小組為平台，小組成員可以有意識組成團隊，每次討論作任務分工（主持人、記錄、提問人、正/反方評論人。第四，以討論為模式，小組成員分享每週研究心得，多元整合意見後，對問題提出反思及修正，然後再行動。

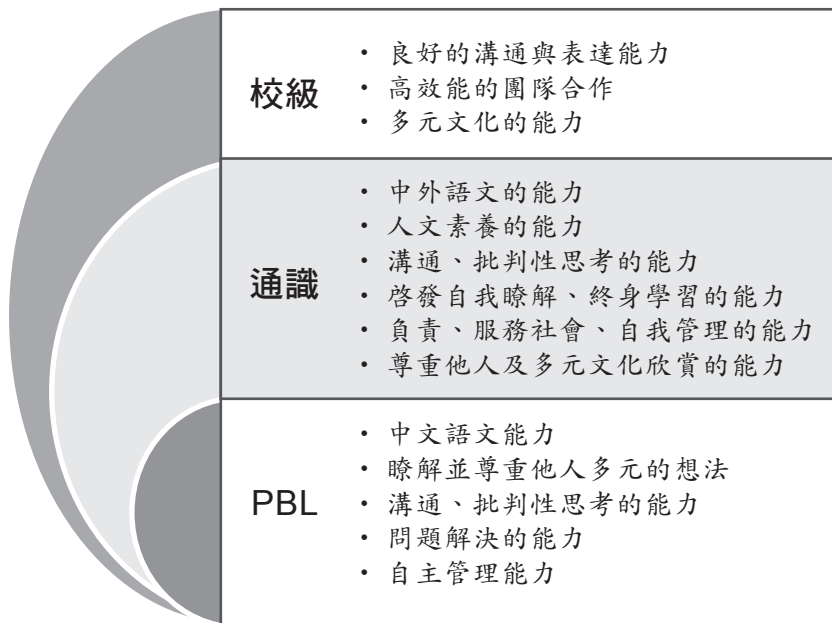
問題導向學習所蘊含的自主學習、批判思考、尊重多元文化、溝通表達、邏輯思辨、問題解決、創新探索等能力，正與大學通識教育所追求的目標不謀而合。而問題導向學習的學習歷程檔案提供的反思證據，學習過程中涉及的思考與書寫訓練，已兼具高層次思考中質問、詮釋、分析、綜合、組織統整訊息、概化和推論、評估和預測結果、創造、評鑑等技巧（O'Tuel & Bullard, 1993）。對於學生的寫作能力，亦具有提升自我覺察與學習成就的意義。

三、研究設計與實施

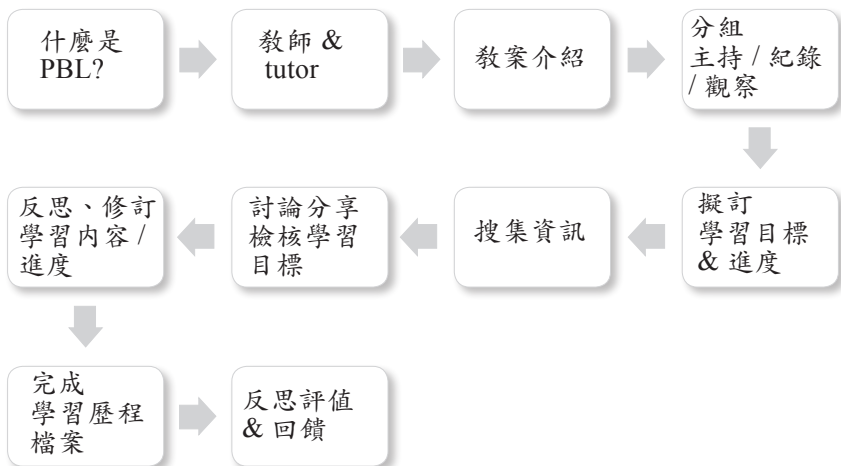
本研究採個案研究法，以參與觀察及文件分析進行研究。研究目的在了解教師如何融攝反思寫作於應用問題導向學習中學習態度、書寫技巧、學習成就、學習轉化情形。其中，學習成就著重校級、通識及課程目標所期望培育學生的核心能力，期以透過反思寫作及問題導向學習的策略實施，讓學生反思回饋評估之。

(一)研究架構

1.PBL學習的核心能力與校級核心能力、通識核心能力相關性如圖：



2. 問題導向學習的學習架構如圖：



圖示可見反思在 PBL 學習中的重要性，學習者必須就每周擬定的研究問題，進行個別探究，然後再下次的小組討論中，與組員分享。小組成員再經由反思對問題進行統整、修正、補充，然後再進行下一輪的學習。

PBL 學習歷程檔案包含了小組學習計畫及個人學習檔案兩種。小組學習計畫內容有：小組成員各週任務分工、學習議題（問題意識、學習意圖、學習目標）、問題心智圖、各週學習內容進度（時間安排、文獻考察）、反思紀錄（應用解決與評估）、學習評值（自評、互評）。個人學習檔案則包含：教案摘要（三百字以內）、各周學習內容（學習議題、學習目標、文獻考察、反思心得）、自評。

小組自評及互評的評分標準，分成十個向度（提出學習議題、提供進度規劃的意見、主動建議職責分配與討論規範、協助管控時間、協助擬訂學習目標，符合 PBL 精神、善用學習資源以協助研究或解決問題、掌握教案關鍵脈絡，並提出解釋說明、出勤狀況良好，學習積極、與同學的互動及合作情形、認真並深入思考學習議題）及五個評估等級分數（非常好 5 分、很好 4 分、普通 3 分、不好 2 分、非常不好 1 分），並有理由事實陳述。

(二)研究對象及文本

本研究取樣對象為桃園長庚科技大學護理系大一新生八組共二十五名。二十五名學生皆進行 Felder-Soloman 學習風格問卷測試。研究文本為 104 學年度 (104.8-105.7) 的國文課程學習檔案。課程單元、教案主題及作業要求如表列：

NO	課程單元	教案主題	作業要求
1	新生	我的學習典範	小組學習計畫、個人學習檔案
2	生之源	家的再詮釋	個人學習檔案
3	生之欲	犀利人妻	小組學習計畫、個人學習檔案
4	生之機	我思故我在	小組學習計畫、個人學習檔案
5	生之計	富足人生	個人學習檔案

每則 PBL 教案，有學生版及教學助理版兩種，學生版的教案內容，包含了學習周次、教案情境故事、關鍵詞、必讀文本、參考資料；教學助理的 Tutor guide 則比學生版的教案內容，多了課程目標、教案宏觀簡介、可學習議題、學習流程安排、教師注意事項。

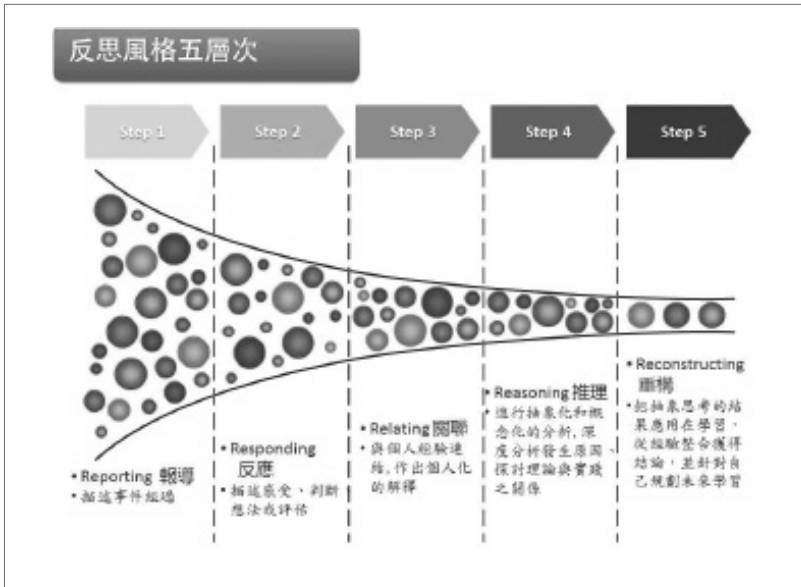
學習歷程檔案 (Portfolio) 是以系統化的方式，有目的地蒐集學習者在學習過程中的心得、作品、目標達成狀況以及個人自我反思等證據 (Lougheed, Bogyo, Brokenshire, & Kumar, 2005)。讓學習者瞭解自己在特定時間內自己是如何思考、學習和改變。學習歷程檔案提供反思的證據，以作為個人努力、進步與成就之證明 (李坤崇, 2007)。因此，本研究對象八組共二十五名學生的學習歷程檔案是本研究文本的依據。分析研究對象的學習歷程檔案中，所蘊涵的自我省思 (行為表現、態度、道德觀念)、寫作技巧 (文字運用、思維發展、創作能力、鑑賞能力) 及表現 (生活適應、情緒控制、自我評價) 情形，可作為學習成效的證據。

(三)研究評量尺規

本課程融攝通識教育核心能力以及公民素養理念，期以達致五大目標：一、探索個體生命的歷史脈絡關係；二、瞭解並尊重他人多元的想法；三、思辨問題結果的複雜關係；四、學習論說自我的立場與主張；五、自我觀照與創新發想的能力。課程評估分成優 (5 分)、良 (4 分)、可 (3 分)、亟需努力 (2-0 分) 四個等級分數。本課程期以培育邏輯思辨、溝通表達、問題解決、創造探索等四個核心素養。核心素養及評估向度以優等 (5 分) 為例，如表列：

核心素養	評估向度
邏輯思辨	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能思考及分析知覺感受的因果關係，並予以脈絡化 2. 能統整問題及議題的學習目標，提出有邏輯的架構 3. 能貫通文獻理論，有效篩選合宜的資料，摘取重點 4. 能理解他人想法，提出有深度的問題，加以辯證 5. 書面作業架構完整，論述分明，條分縷析
溝通表達	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能聚焦發揮，論述完整，層次分明，意境翻新 2. 能旁徵博引，用詞精確，能結合生命經驗，敘事想像，賦予新詮 3. 能口齒清晰，台風穩健，善用肢體動作，具說服力 4. 能接受老師及同學臨場提問，充分應答 5. 能傾聽他人想法，尊重多元意見，樂於分享
問題解決	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能提出多元且具深度的問題或學習議題 2. 能充分掌握學習資源，處理學習議題 3. 能針對別人的想法，提出不同的意見，辯證討論 4. 能設計或發展解決問題的策略工具，並評估執行 5. 能與小組成員共同合作，有效完成學習任務
創造探索	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能妥善規劃學習計畫，自主學習 2. 能有效運用策略工具，結合理論與實際，不斷練習 3. 能覺察及反思個人學習歷程，完整論述，賦予新意 4. 能肯定並欣賞自己的學習成就，有效達成任務 5. 能規劃及探索未來可能的學習發展藍圖

學生透過反思寫作達致核心能力，反思書寫風格的五大層次：報導（Reporting）、反應（Responding）、關聯（Relating）、推理（Reasoning）、重構（Reconstructing），是本研究文本評估的依據。



四、研究結果與討論

(一)研究文本反思寫作結果

本研究八組共二十五名研究對象的學習檔案之反思風格層次，詳如表列：

	學習 典範	家變	犀利 人妻	我思 故我在	富足 人生	因果 詞/ 領悟 詞	自評 邏 / 溝 / 問 / 探	學習風格類型
A1	12345	12345	123	123	123	2	上 24/21/24/23 下 23/22/25/24	感官：視覺型 (極)
A2	12345	123	1234	1234	1234	1	上 23/23/23/23 下 23/23/24/24	感官：視覺型 模式：全域型 (極)
A3	12345	12345	123	12345	123	2	上 25/25/25/25 下 25/24/25/25	感官：視覺型 態度：行動型 (極)
A4	123	123	1234	1234	12345	3	上 24/23/20/23 下 23/20/20/22	感官：視覺型 (極) 態度：行動型
B1	12345	123	123	12345	12345	3	上 22/21/23/24 下 23/23/22/24	態度：行動型 (極) 模式：全域型 (極)
B2	123	123	123	123	123	0	上 22/20/22/25 下 20/23/25/24	感官：視覺型 態度：行動型
C1	1234	12345	123	1234	123	2	上 25/20/22/23 下 25/25/25/25	感官：視覺型 態度：思考型
C2	1234	123	123	1234	123	1	上 ----- 下 20/19/20/22	適中
D1	123	123	1234	12345	12345	3	上 18/19/22/19 下 20/19/22/24	感官：視覺型
D2	123	12345	123	1234	123	4	上 22/20/22/20 下 23/23/22/23	適中
D3	123	123	123	123	123	1	上 20/20/20/20 下 -----	方式：感官型 (極)
D4	1234	12345	123	1234	123	2	上 23/23/24/24 下 23/22/21/20	感官：言辭型 (極)
E1	1234	1234	123	1234	1234	1	上 21/21/20/20 下 20/20/18/19	態度：行動型 (極)
E2	123	1234	12345	12345	123	2	上 15/15/15/11 下 19/18/17/21	方式：感官型 (極)
E3	123	1234	12345	1234	123	2	上 21/23/20/18 下 -----	適中
F1	1234	123	12345	12345	12345	4	上 ----- 下 20/18/18/20	適中

	學習 典範	家變	犀利 人妻	我思 故我在	富足 人生	因果 詞/ 領悟 詞	自評 選/溝/問/探	學習風格類型
F2	1234	123	123	1234	123	2	上 20/20/20/23 下 23/22/22/23	模式：全域型 態度：行動型
F3	123	1234	1234	12345	123	2	上 20/20/20/20 下 20/20/18/20	方式：感官型 感官：視覺型
F4	123	1234	1234	123	123	2	上 21/20/25/20 下 22/20/23/21	感官：視覺型 態度：行動型
F5	1234	123	1234	1234	123	2	上 23/21/22/21 下 20/20/21/22	模式：全域型(極) 態度：行動型(極)
G1	123	1234	123	123	123	2	上 22/23/24/23 下 25/23/24/24	適中
G2	1234	12345	12345	12345	1234	3	上 25/25/25/25 下 25/20/25/25	感官：視覺型 方式：感官型
G3	1234	123	123	1234	123	2	上 15/17/20/20 下 20/18/18/22	方式：感官型
H1	123	123	123	1234	1234	2	上 24/21/24/23 下 23/23/23/24	適中
H2	123	123	123	123	123	1	上 18/16/19/17 下 20/18/18/19	感官：視覺型 方式：直覺型

(二)研究結果

本研究透過課室觀察紀錄狀況、書寫作業進行分析。其研究結果分述如下：

1. 學習態度

反思寫作融入問題導向教學的學習，對於大一新生在學習行為及情感層面的態度上，均產生正向變化。尤其在溝通表達能力

的自我評估上，不論是口說或文字書寫能力，均有進步；尤以探索創造能力的進步最多。藉由問題導向教案讓小組擬訂學習議題，進行問題解決的歷程，相較傳統以範文選讀的教學方式，更具有學習自主性。二十五位研究對象的學習風格類型，多傾向於學習感官類型的視覺型，學習態度傾向或極偏行動型者，其反思書寫達成最優化的層次相對高。

2. 書寫技巧

二十五名研究對象共一百二十五份的反思寫作中，均能對於所學習的議題、文獻資料及文學文本，進行敘述表達，並連結個人經驗，作出個人化的解釋。達成反思書寫風格第三層關聯（**Relating**）。而達成反思書寫風格第四層推理（**Reasoning**）者有六十二份，佔總作業 49.2%。上學期三十五份（46.7%），下學期二十七份（54%），上、下學期比較，進步 7.3%。至於能達成反思書寫風格第五層重構（**Reconstructing**）者有二十五份，佔總作業 20%。上學期十四份（18.78%），下學期十一份（22%），上、下學期比較，進步 3.22%。

在詞彙運用能力的表現上，研究文本的詞彙量並無顯著成長的情形。此應與學習風格類型傾向學習感官視覺型有關，平時多接收圖像、影音視覺型，少接觸文字型文本，或選讀、查找通俗性文獻等有關聯。二十五名研究對象中，僅有一位學習風格類型極度偏向語言學習型，其反思書寫風格能達第四層者佔總作業 60%；能達反思書寫風格第五層者佔總作業 20%。其書寫運用詞彙的表現，相較其他研究對象好，但其反思書寫內涵的整體表現，並不特別，可見詞彙運用能力與反思書寫不必然有明顯關係。

此外，反思書寫中運用因果詞（因為/由於）和領悟詞（理解、體會）等頻次，一百二十五份中計有五十份作業，佔 40.8%。反思書寫達第四層、第五層者，其運用因果詞和領悟詞的頻次較高，敘事表達的整理的體現也較有條理性、清晰性。

3. 學習成就

反思寫作融入問題導向學習中，希望培育的核心能力，本課程設定有四：邏輯思辨、溝通表達、問題解決、探索創造。根據期末學習拼圖調查，接受並填答者有二十三名。量化上，在邏輯思辨力上，認為有進步者十名，退步者六名，持平者五名。質化部分，研究對象則對一整年的國文學習成就，表達肯定及自信，認為自己在發現問題、與他人溝通、表達意見、書寫等，皆有明顯的進步。在溝通表達力上，自認進步者十名，退步者六名，相同者五名。在問題解決力上，自認進步者五名，退步者十名，相同者六名。在探索創造上，自認進步者十三名，退步者四名，相同者四名。自評分數結果，下學期較上學期進步者十三名，退步者八名。其中，在量化上，研究對象 C1 (90/100)、D1 (78/85) D2、(84/91)、D4 (86/94)、H25 (70/75) 之上、下學期自評分數的落差達 5-10 分；質化部分，教師針對五位研究對象之研究文本書寫敘事的完整度及條理清晰度，都較上學期高。顯見透過反思寫作，學生對於使用語言文字敘事表達能力上的自我覺察上，能清楚及公正的自我評核。

4. 學習轉化

個人學習型態並非一種能力，而是一種喜好或習慣。反思寫作將個人與周圍世界進行交互活動中所獲得的經驗和知識，透過

書寫來表述，本研究結果發現研究對象在閱讀教案中指定閱讀的書目及文本後，欠缺對閱讀材料語言形式的模仿和創造性使用，其不論在詞彙、句法結構和修辭上，呈現過度簡化的現象。小組討論紀錄及對話，研究對象呈現較多元視域的討論及深度，但在個別書寫的作業中，僅少部分同學呈現更完整有深度的書寫。此外，研究對象每次參與討論及反思書寫，未能呈現一致性，足見反思寫作成為影響個體內在心智或外在行為改變之延續性活動歷程，需要長久推動才能有明顯成效。

五、結論

寫作之所以能成為最好的自我治療方式，必須有想寫的衝動、欲望，以及可以怎麼寫的認知及訓練，通過敘事寫作，降低壓力經驗的通達性，減少闖入記憶，達到因果認識與領悟，整合事件，重構自我，是反思寫作重要的意義價值。大學生應具現代公民的核心素養，其邏輯思辨、溝通表達、問題解決、探索創造等能力的培育，透過問題導向以學生為主、以問題為學習教材、以小組討論為平台的學習模式，讓學生從趣味化、生活化及多元化的文本教案，引發及訓練思考及書寫的技能，是大一國文可以努力嘗試的方向。學習成效可從學生學習歷程檔案的量化、質化等分析評估，得到直接證據（direct evidence）。透過反思寫作，可以訓練學生思考的邏輯性與縝密度，其功力深淺更展現其專業人表達、溝通與說服能力的強弱。寫作永遠是語文教學的最重要且最艱難的，亟須在實踐中不斷總結，不斷反思，改進教學。

參考文獻 (按姓名筆畫排列)

- 李克誠，〈反思、評價、調整、提高——談寫作教學中如何培養學生的反思習慣與能力〉（《南昌教育學院學報中小學教育》第26卷第4期，2011年）。
- 李俏梅，〈論寫作與自我治療〉（《中山大學學報》第52卷（總240期），2012年第6期）。
- 李珮瑜，《以核心能力探討大一國文之學習成效》（中央大學學習與教學研究所碩士論文，2015年）。
- 辛幸珍，〈以問題導向學習（PBL）整合跨領域學習於通識「生命與倫理」課程之教學成效〉（《通識教育學刊》第6期，2010年12月）。
- 林從一，〈臺灣通識教育發展方向〉（《通識在線》第54期，2014年9月）。
- 洪錦淳，〈生命教育融入國語文教學研究 - 以一所大專院校二專一年級國文課程為例〉（《生命教育研究》第7卷第2期，2015年12月）。
- 徐仕勳，《整合主題閱讀與自由寫之數位寫作環境（何艾模式）：從設計到評估》（中央大學網路學習科技研究所博士論文，2013年）。
- 張雯媛，《以成果導向教學探討大一國文課程》（中央大學學習與教學研究所碩士論文，2014年）。
- 陳毓欣，《大學生寫作能力調查之研究：以國內三所大學為樣本》（淡江大學中國文學系博士論文，2015年）。
- 蘇品如，《多元情感文學教育融入大一基礎國文教學之混合研究》（成功大學教育研究所碩士論文，2016年）。