

反思寫作融入中國哲學史課程的教學實務研究

華梵大學哲學系副教授
王惠雯

摘要

本研究希望藉由執行多期的反思寫作教學之融入實務與提升學生學習成果之研究，以中國哲學史課程的行動研究方案為例，探討如何翻轉此一哲學系專業必修課程，發展相應的解決策略，以解消一般學生所面對的學習難題：1. 教材內容重點解讀的困難；2. 缺乏興趣，所能理解的知識內容有限；3. 中哲思想家的境界與當今社會現實生活落差太大；4. 傳統文人的生命價值觀，與同學的生命經驗扞格不入；5. 認為中哲不若西哲概念分析清楚易瞭。藉由教導反思寫作，期能達成相關的教學目標：1. 提升閱讀與表達能力（相較過往，有所進步）；2. 增進學習興趣，增進提問與解答的能力；3. 能分析、歸納具體繁雜的現象，發展抽象能力，學

會將問題提升到「議題」層次的思考模式；4. 增強中哲史的知能與學習的自信心，能透過欣賞、分析不同的價值觀，以達同情的理解，避免封閉心態；進而發揮的「人文化成」的潛移默化之效。

關鍵詞：反思寫作、教學實務、中國哲學史、優化學習表現、行動研究

壹、前言

本文擬以身為反思教學之教師的實務經驗與自覺，說明執行多期的反思寫作教學融入課程計畫後，找到行動研究的出發點，做為教學持續改進的模式與方法策略。在歷經中國哲學史四個學期必修課程的教學實務發展後，本研究希望能進一步透過相關的反思理論之探析、解釋與對照，解明反思寫作教學過程中的疑問與猜想。並以形成學生優化學習成果為導向，說明教師在教學過程中的基本關懷，即是一如何評量學生學習反思寫作的表現，激勵學生學習動機，嘗試理解提升學習效能的關鍵因素。藉由教學活動歷程的紀錄與反省，在過程中不斷發現問題，以及思考如何能夠建立改善機制，提升教學成果效能等，有助確認奠定設計、執行行動研究方案時的良好基礎，即在於能促進學生優化學習表現。

歷經二年的課程發展與教學方法的彈性調整，發現透過反思寫作教學融入的經驗，可以發展出學習成果評量的基礎模式，以及藉由授課內容活動的多元化、作業的設計、結合社會時事的報告主題……等，確實能夠開啟活化教師教學動能與學生學習效能的契機。

貳、研究背景

一、課程實施與發展概況

以中國哲學史課程作為反思寫作融入教學的實驗對象，屬於中文閱讀與書寫的類組，但和以往的通識課程之屬性相當不同。其係屬於哲學系「專業課程」，自 102 學年起至 103 學年連續四

學期開課，修課同學以同科系的班級學生為班底。因此，在課程設計、教學改進策略的實施方面，能進行長期觀察，對照出教學／學習成果的關聯性，以及發現學生學習態度的改變與學習成果的提升。

原先的教學理念與構想，即基於教師的理解背景，認為：中國哲學史做為哲學系必修課，應當和西方哲學思維、中文系的中國思想史有所不同。然而做為「史學知識」的養成訓練的目標，希望透過時代思想背景的烘托，聚焦於人物、思想、哲學議題，進而成為其他相關學科領域的知識奠基。因此，希望在同學大一修過「中國哲學基本問題」的前提下，嘗試從勞思光教授的《中國哲學史》教材著手，讓同學具備中西哲學的比較能力，以期能開啟中西哲學的對話，思考中國哲學的未來出路。因此，延續勞教授的哲學教育理念，¹自期能培養同學朝上述目標邁進。

第一學期修課的 40 位同學，幾近一半以上是重修生，和大二的正修生相較，大多認為中哲不若西哲概念簡明清晰；大二生則認為大一已經上過中國哲學基本問題（從高中以來，先秦思想已經讀膩了），不希望再重複。²因此，決定從西洋哲學的三大領域分類，讓同學選擇有興趣的主題做分組報告；另外則從解讀先孔

1 參見王惠雯，哲學教育理念之建構——從勞思光論中國哲學史之思維方法談起。發表於 2016.4.30。文中提到，哲學教育目的即是「培養出真正發揮批判思維等哲學功能、擁有實踐智慧、創新哲學成就，進而能解決文化社會現實問題的哲學人才。」（本文及時收錄於《「2016 儒學與當代哲學新視野學術研討會」會議論文集》。此研討會由輔大哲學中國人民大學哲學院、華梵哲學合辦。）

2 期初的開學第一週即已發放問卷表讓同學填寫，初步了解到同學對課程的期許，和所曾受的相關學科訓練。

時期的哲學原典—五經，以及先秦諸子的代表作，透過資料選讀與講解、讀後心得作業，希望能為同學奠定深厚基礎。不過，同學的程度良莠不齊，有多位同學表示即便閱讀有白話文翻譯的原典，對於內容仍然無法理解。

二、學習成效不彰的問題

(一)學生學習的基本心態問題

中哲史為哲學系專業必修課程，一般而言，學生對本課目有如下之學習難題：1. 教材內容重點解讀的困難；2. 缺乏興趣，所能理解的知識內容有限；3. 中哲思想家的境界與當今社會現實生活落差太大；4. 傳統文人的生命價值觀，與同學的生命經驗扞格不入；5. 認為中哲不若西哲概念分析清楚易瞭。

其中，5是導致1、2的主觀情感因素，也是在四學期課程中的前二個學期「教師教學回饋」評量分數低落的主因。3、4的問題亦和5有關，主要在於中國哲學的特質是引導性哲學；和西方傳統的認知性哲學大異其趣。³因此，在課堂運用教材講解時，即以補充說明方式，讓同學能夠採取中西哲學的比較觀點，和他們正在修學的知識論、形上學、倫理學的西哲領域之探討主題進行關連與對照，亦將中哲的傳統議題結合西哲的分析角度，讓同學可以同時思考其彼此之間的同異性。

此外，要如何讓修課同學扭轉印象，理解、接受中國哲學的特質，進而願意耐著性子進行深度的學習，即是首要解決的問題。

3 參見勞思光（1991, 114-5），對於如何理解中國哲學之探討及建議，收錄於《中國文哲研究集刊》創刊號。

如此一來，才能讓原本立意良善的「解讀原典、教材」（面對文言文，語彙艱澀的文獻，進一步提升解讀能力）的訓練養成，不致陳調過高，而無法達成。

在第三學期開始（103-1 學期）因為執行反思寫作融入課程計畫，即希望透過加強設計分組活動及妥善規畫作業、報告方式，讓同學可以藉由增加新的體驗，產生新的認知，進而提升學習自信心，在潛移默化中增進中國哲學的知識。

(二)透過教學評量回饋的追溯與分析

前兩個學期，基本上可發現同學的學習動機問題、原先打底的基本能力不足。教師原先規劃的教學計畫幾乎無法成功實施，失敗之處包括同學無法解讀原典、無力完成作業。同學回饋中除了肯定教師的教學準備、教學成果之外，對於在教學方式、氣氛、評量等三方面評價不高。（參見〈附錄一〉）但在第二學期，透過說明教師對同學的期許、提出評分標準的說明，⁴並規劃多元學習活動方案，如辯論比賽等，因此五項皆達到教師以往一般教學評量的分數水準。但對教師的教學準備之肯定，仍多過於教學效果的肯定。有關於學習評量，則仍是五項中最低的一個項次。⁵

4 在學期初即利用板書公告說明，(1) 評量(包括小考)-理解 70 分(描述); 表達反思 80 分(心得感想); 批判性 90 分(提問、異同比較); (2) 學期成績-作業、考試 50 分(8-10 次); 出席一次 2 分, 18 週 36 分; 作業表現等級: A、B、C、D, 加減分的級距 1.6、1.08、0.08、-1.6。

5 其問卷題目主要是教師「評量符合公開、公正原則」, 以及「儘快將作業評量結果回饋學生」。分數較低的是後者, 原因是作業表現不佳、遞交情形嚴重; 以及教師採取的是整體講評, 而非一一給分(因為沒有辦法在了解全班的表現平均情況前, 給予要求過高的絕對標準, 因為容易打擊信心)。所幸在之後的兩個學期都已有大幅改進。

第三學期(103-1)透過反思寫作教學的融入，朝向新的規劃和挑戰—解讀教材，練習簡報與表達，了解中國哲學各期發展特色，嘗試融入社會議題的思考，包括：

1. 規劃反思寫作表，分別讓同學針對講義、教材內容進行閱讀及提問。在提升同學對課本教材理解與表達能力的同時，希望能拓展其自主學習，額外蒐集相關補充資料、增進提問與解答的能力。
2. 教師在授課過程中，將社會時事議題融入中哲相關課題，示範提問、反思與表達論述能力，以做為引導反思寫作的契機。
3. 培養學生團體討論精神，透過分組活動讓同學發揮團體合作，自主學習、互截長短的學習精神；以期再提升「精確解讀」原典、教材之效。
4. 啟發同學將中國哲學思想融入生活與學習中，抉擇與自己相應的價值觀，進行內化的能力。

因此，有關上述 1、2 的問題透過制式表格設計，分別採閱讀、聽講的不同方式，讓同學練習進行寫作、紀錄後，再互相提問或自行提問。⁶至於 3 的問題，在 103-1 學期時，是將教材各章主題進行分配，分成小組，各組組員須對教材內容先預習後，做重點

6 當時的議題包括：社會重大刑案、政府政策—油電雙漲問題、太陽花學運問題、臺灣藍綠問題、核電問題…等，透過儒、釋、道三家思想的思維方式、價值觀的導入分析，讓同學立刻發覺學習中哲可以運用不同的切入觀點，進行批判式的思考，了解立場衝突、價值選擇的差異等，都有助於形成更多元的分析角度。在此之後的反思寫作，同學多能奮筆疾書、言之有物。

整理，再於課堂上進行口頭報告、提問，再由教師進行講評。⁷有關4的問題部分，即透過期末小考、問卷的方式，讓同學選題回答，從中可看出同學對於不同中哲思想家的氣質精神與價值觀認同的傾向性，可據以判斷其內化的強度。

三、反思寫作融入的方式與執行步驟

(一)反思寫作作業的規劃與設計

1. 103-1 學期：

- (1) 第一次於課堂中採取自由書寫，完成後於課堂中即刻交換互相提問。
- (2) 講解反思寫作的五個層次，將第一次作業發回，由同學自行判斷自己的寫作內容之語句，屬於何種層次。再次說明反思寫作相關注意事項後，交代第二次作業，須課後完成，規定於下週繳交。
- (3) 拖了2週尚未繳齊，於是預留15分鐘，要求未繳交者，當場留下來寫完才可放學回家。
- (4) 掃描後以作業匿名的方式，讓同學一一觀看電子檔中的每個人寫作的文章，讓同學們主動發言、評判寫得好的作品

7 103-2 則是讓同學選擇與時事相關的報告主題，再融入中國哲學的人文關懷或價值觀，進行批判式的分析與理解。期末報告主題讓同學自選，包括：食安風暴、生態倫理、大學教育、十二年國教。其中食安風暴無人選。

為何，並且自評個人作品的優、缺點。教師在最後提出回饋並做總評。

- (5) 繼續給予後續的反思寫作作業。但類別則更多元，包括課本與講義的重點摘述、影片心得、分組報告心得……都以反思寫作方式進行，且都不再當作回家作業，而是犧牲上課時間，預留下課前 15-20 分鐘，讓同學現場書寫。

經由以上的調整，同學作業的繳交率、完成度皆提高許多。總計 6 次作業中，第一次到了繳交期限時，僅 20% 的同學繳交；後來幾乎達到 80% 以上。

2. 103-2 學期

- (1) 發放反思日誌，做為同學記筆記、寫作反思作業之用。說明寫作的形式，一樣區分左右兩欄，可以運用塗鴉、心智圖法的方式進行寫作。
- (2) 第一次於課堂中完成時，立即講評、檢討。之後則每週記錄課堂聽講內容、提問反思，下課收回；隔週發放。
- (3) 教師評改只以畫底線方式標示佳句、疑點或錯誤；或在同學寫作內容旁邊以文字進行提問，不另做評語。
- (4) 由於同學彼此間的表現有兩極的落差，因此，大約在期中即改採口語評述補充教材的文章，讓每位同學一一以口語表達段落摘要，再由教師示範一次，讓同學比對兩者之差異。與教師差異極大者，即讓同學彼此開放回饋，討論問題所在。再讓當事者，自行提出個人本身對於差異點的發

現，進行提問或為己辯護。在此體驗後，再進行反思寫作，記錄此次活動的收穫、感想與提問。

- (5) 缺課同學的補交反思寫作作業的方式，可以透過詢問上過課同學對於課程內容的敘述（或相對應的課本教材內容），再據以補寫反思寫作；雖然乏少完整的講述內容，但仍可以進行品質極佳的提問。

兩個學期的進行方式不同，主要避免單一、重複的形式，易讓同學覺得枯燥、沒有新鮮感。調整策略的原則，主要考量循序漸進，以及「先求有，再求好」，以達到大多數同學有意願配合，具有可行性作為門檻，再漸次進行調整。根據同學的學習步調為主，不強以教師的計畫進度為主。並特別設計無負擔的學習方式，以及將學習目標拆解成由各種體驗活動的方式，化整為零，讓同學輕鬆完成作業，無形中即可增進同學的學習自信心。

(二)分組報告活動的設計

1. 103-1 學期：

- (1) 規劃每一組須報告教材內容的重點摘要（頁數份量極多），由他組擬寫聆聽的心得之反思寫作作業。每個人至少寫 2-3 份作業。
- (2) 剛開始由於口頭報告的內容過於紛雜，令評寫反思寫作的他組無從落筆；當場即由教師根據同學整理好的書面資料，重新講述一遍；讓同學比對兩種口語表達的差異。也讓同學們從中發現：由理解、詮釋、判斷，進而到批

判之間的層次分明，以及說明訓練養成的不同階段和表現方式。

- (3) 以往的分組報告活動，雖都有要求心得寫作，但同學往往只有三言兩語；但藉由反思寫作的訓練，往往會有更為豐富的表達。
- (4) 此外，亦發現透過視覺的閱讀，和透過口語、對話的方式兩者相較，會有不同的效果；大多數同學依賴講解方式才能形成理解，只有極少數同學是習慣自己閱讀的。

2. 103-2 學期：

- (1) 在進行分組腦力激盪時，擇取融入反思寫作寫作發言單和心得寫作兩種方式。口頭報告時，團隊合作表現則優於前一學期，因為除了蒐集資料之外，各組同學自行對自己的報告內容提出許多相關議題。其中兩組甚至出現正方、反方的論辯意見。所以在報告時，能夠雙面並陳，且論述層次分明，顯見同學能進行批判性思考。
- (2) 執行方式的成功關鍵在於：規劃足以引發學生學習興趣的問題，藉由問題的導引，引領同學體驗中國哲學課題與自身生命或周遭生活的關連性。透過示範後，鼓勵同學藉由完成作業題目之要求，能夠建立對於重大議題的理解與分析。
- (3) 此外，觀察同學表現的側重點在於：事先說明獨立思考、批判思考、提問探討的重要性，並提出檢視的標準，告知同學說老師希望看到其是否能做到獨立思考，是指由

原先的人云亦云，轉成為具備批判思考力的客觀態度；以及是能否改變原先的太過現實而缺乏理想性、創意性的想法；或改變過於理想化而缺乏現實感的兩種極端。期望同學可以自主、自發地找到屬己的價值觀，進而提升自我概念的效能（具備探究學問的自信心）。

參、反思寫作融入課程的實施成果

一、具體成果

- (一) 修課同學能夠了解思考與寫作的層次，提升閱讀與表達能力（相較過往，有所進步）
- (二) 態度轉變：由抗拒到質疑，進而肯定。增進學習興趣與氛圍，能自我分析與互相學習。學習的自信心提升後，對於更高難度的要求「安之若命」；甚至能做到勝任愉快。
- (三) 增進提問與解答的能力：能分析、歸納具體繁雜的現象，發展抽象能力，學會將問題提升到「議題」層次的思考模式。
- (四) 增強中哲史的知能，能透過欣賞、分析不同的價值觀，以達同情的理解，避免封閉心態；進而發揮「人文化成」的潛移默化之效。
- (五) 肯定反思寫作的功能，期望爾後能再繼續此一反思寫作模式。

以上皆屬於教師個人的主觀觀察結果，係基於執行反思寫作融入教學計畫的問題意識之對應，所獲得的認知與發現。未來期能運用作業內容的比對分析、問卷調查意見回饋、個人訪談三種

方式，再予以更客觀詳細的分析，以資有效的佐證，然因篇幅及時間所限，只能留待另文再續。

二、檢討及建議

(一)面對執行的困難與修正方法

1. 困難：

- (1) 同學閱讀能力與解讀教材能力不足。
- (2) 課後反思與即席寫作的兩難。

2. 修正方法：

- (1) 理想與現實的落差，改為要求最低完成度。
- (2) 忘記寫作業，改為現場繳交。(但會導致授課時間不足)
- (3) 提升解讀原典能力方面，因時間有限，故未特別加強。未來希望能先幫同學奠定解讀原典的基本能力達一定程度後，再訓練反思寫作。

(二)執行流程與方法的改善

1. 建立操作形式上的 SOP 流程

- (1) 培養同學透過現場記筆記，經檢查過帶回家後，再寫作完整的反思作業。
- (2) 建立有效溝通平台，增加互評的機制：讓同學可進一步增加提問與批判思考的機會。

2. 寄望未來可增加檢討作業的時間：

- (1) 增加 TA 在線上的即時互動與回饋。
- (2) 教師隔週在平台上進行講評，並利用時間於課堂上提出有關寫作表達等相關問題的討論。

3. 將課堂討論內容，納入再反思的回饋機制：

- (1) 本學期曾歸納形成相關的議題 - 結合時事討論 (重視成德的理想與無良商人的現實之落差；儒釋道三家的核心價值與面對社會公民議題 - 反核、學運、油電降價等議題的融入與反思)，特別是融入中國哲學哲人的生命與倫理智慧，可以多加連結與延伸。
- (2) 雖引發同學認為「哲學思考具實用性」的信心，但未即時建立再反思的回饋機制；未來擬在 FB 上建立社團，讓有興趣討論的同學繼續提問與對話。
- (3) 拉長時間之後的沉澱，與反思內容的深廣度具正向關係。

(三)教學回饋問卷的分析

量化的問卷有助於佐證，然而作為學習主體的學生，在填寫一堆問卷題目時，是否易流於被視為工具的危險？而且在學習的當下，往往無法及時評測被沉澱之後的認知，容易流於只是當下心情或情緒的反應，故可作為滿意度的表現；卻難以成為確認其認知結果的客觀數據。

一般被視為具有信效度的問卷調查法，其實隱含另一個難題－應答者的表達特質，是否會影響其反應出的滿意度之高下？根據神經語言學的觀點，認為溝通、說服，需先知道如何訴求。而想要訴求中的，則得要了解性格模式。而性格模式是一個人內在儲憶及行為規範的主宰方式，讓我們得以決定處世的態度。⁸針對完全相同的事件，即會有四種不同的表達與反應模式。一個班級中同學所屬各類型的人數比例，以及此四種類型的表達強度不同－對教師的信任、認同、不滿；學生對自己的滿意、自信程度…等；學生對學校的滿意程度……等，也都會影響數值的呈現，以及分析的結果之解釋。

如果不求精確的分析與解釋，僅以最單純的分數高低來看，或許能獲得「相對的」教學成果分析。本課程較一般課程幸運之處在於歷經四個學期的發展，每學期的整體滿意度都有漸次提升。⁹

但若以執行的當學期(103-1)之期末回饋滿意度來看，並沒有大幅提升；但在教學氣氛、教學效果方面，分數相對進步較多。尤其教學效果，表示同學自認有學到該科的專業知識，在前三學期中，可以看出其持續以規律的倍數穩定成長。¹⁰到第四學期，多

8 參見安東尼·羅賓(1989)。卓越的特點：性格模式《激發心靈潛力》。新北市汐止：中國生產力。

9 參見〈附錄一〉表格。

10 每學期分數固定增加0.18，相當於3.6分。換算成100分的數值，即是由81.2逐漸上升為84.8、88.4。

項分數甚至達到 4.8（相當於 96 分）；整體滿意度達 4.65（相當於 93 分）。¹¹

經過上述的成功經驗，發現課程活動的規劃、作業的設計，都有助於反思寫作、引導反思、提升表達自信與能力三者的緊密關連。而對於於教師的專業發展來說，能提出作業評量的準則更是一個能促進師生彼此認同、了解的必要條件。此外，所謂提升學習效能，亦應當建立在「優化學習」的動態評準上，而非只是僵化的、單向的、自以為的一個評判學習表現或分數的門檻。讓學生能夠成為更好的「自己」是非常重要的。

對中國哲學教育來說，成為一個真正的「知識份子」，做為社會良心、社會中堅，能思考社會前瞻發展與人文素養的確保，即是重要的核心價值。要讓同學一方面研讀傳統古典文獻（此種訓練養成極不容易），又要能夠兼具中國文化現代性的發展出路，即是教師自期應當具備的根本關懷。在此一教學目標下，教師必須對於引導反思的專業內涵有更深入的研析與了解。因此，以下本文嘗試藉由反思的定義、內涵之說明，進一步對於引導反思、優化學習二者，提出探討與分析。

11 獲知此一分數的超高分結果，和第一學期獲得的低分結果，同樣地令人詫異。經過回想，或許是 103-2 學期特別執行了學生「學習日誌」的反思寫作，以及將報告主題結合時事的兩項新嘗試。個人認為：這應當是在 103-1 的反思寫作融入課程的具體良好成果基礎下，所進行的教學改進策略。之所以能獲得成功，或許還包括了以下幾項可能的原因：(1) 班級人數降低、沒有重修生；(2) 一對一進行個別的課堂示範演練（寫作之後的口語表達）與修正；(3) 將哲學訓練養成的知識、價值觀，實際運用於現實生活的批判與反省。若要進行更為客觀準確的歸因，需要規劃後續的質化訪談，可再邀請當時修課的同學接受訪問，藉以獲得更詳盡的資訊。

肆、教師的專業認知與成長

一、引導反思

(一) 詮定反思的內涵

在執行反思寫作融入中國哲學史課程計畫的初期，無法和之前通識課程的執行方式做一區隔，並且找到其專有的定位。因為修通識課程的同學主要是 learn to write；而中哲史則是 write to learn，為了促進專業養成，進而透過以「反思寫作」作為方法工具，並藉此觀察同學的學習發展歷程。

在課堂中雖講解反思寫作的五個層次，讓同學了解如何以文字表達；但其實師生對於「反思」的定義、內涵、活動歷程等，雙方皆未充分掌握。事實上，每個課程所含蘊的反思能力之表現特質、所針對的特有課題、可藉由反思形成的知識種類……也都不同，¹²因此，擬先透過各教師的經驗交流分享，彼此將想法聚焦、達成共識。

12 在華梵校內教師成長社群的討論中，來自哲學、機電、心理、佛學、中文學科背景的教師，一開始大家的想法，會認為是練習寫作，幫助學生對教師教學內容進行充分認知與理解。但由於各學科的特質不同，因此讓同學展現反思能力、評判反思的學習表現的評準也會有所不同。到後來，對於反思所要涉及的學科專業知識特性之認定不同，也會進一步啟發授課教師發想出新的教學方式，例如：有教師發想出邏輯思考的教學，可以結合故事情境，將各種語句採取不同組合，讓同學自行修改成更具有說服力的說法，或採取「後設式」的批判觀點，對於該情境的理解與認知，能更加具備合理性。並藉此了解同學能否正確判斷分出所謂的合理性，而發展相對應的評量方式與評分模式。

早在前幾年開始，華梵即鼓勵教師組織教師專業成長社群，作者即曾多次擔任召集人，邀請校內教師參與討論，包括「反思寫作教學」的主題；並間接促成在 103-1 這一期的北二區的反思寫作融入課程計畫中（由臺北醫學大學反思寫作中心召集），有一個「生命成長」課群（3 門課程所組成），更擴大邀集校內有興趣此一課題的教師，在課餘時間進行分享、交流及研討。¹³ 之後仍然持續進行。¹⁴

在多次交流討論的工作坊活動中，大家對於何謂「反思」的定義，以及在課程中的融入、發展方式，做過各種討論。特別是要將反思融入到像是靜坐課程，啟發同學的「自我覺察能力」時；或是哲學課程的提升邏輯能力、或是理工科的理論課程或實驗課程、藝術創作或設計……等，都須事先「預設」其反思之導向。

其中讓同學們最容易掌握及操作的，即是以反省、沉澱過去生命經驗作為反思的意涵。但像哲學課程，則重視培養「批判思考」的能力，這必須是一種「後設式」的理性思考，似乎不一定要和經驗完全關聯。此外，大家也討論到「寫作」是否是唯一的操作方式？如果寫作只是工具的選擇之一，則「啟發」反思的前置作業、活動設計將更為重要。同樣地，這種設計也必須因應課

13 社群獲得獲得本校教學創意發展中心常態性之經費補助，每學期約有六次之聚會，每次約 5-7 位教師人參加。計畫將以行動研究之精神，著重於探討：如何透過反思寫作的教學方法，培養學生自我覺察的能力；將反思寫作發展為一種落實本校創校理念覺之教育的方法。103-1 學期即為心靈成長與反思寫作教學社群，相關會議記錄資料請參考連結：<http://hwwhwwhww.blogspot.tw/>

14 104-1 開始發展跨校的讀書會，並獲得台大北二區區域教學資源中心之補助 8 萬元。目前已完成活動，進入成果報告撰寫之尾聲。

程的屬性、開設目標、能力指標的訂定，具有緊密的連結關係。

由此可見，無法找到一體適用的提升反思能力，進而認定其為專業養成的一套既成方法。必須要由教師本身先成為「反思教師」，才能進一步完成「反思教學」，才能進一步證成「同學的反思能力之提升，可以有效提升學習效能」。

茲以「中國哲學史」課程為例，筆者認為較適用以下的定義：反思是指個人經過深思熟慮將經驗化為知識的行動過程，藉由反思可提升自我覺察和促進問題解決能力，反思的終極目標是達成批判性思考（Ruland & Ahern, 2007）。因為是屬於知識性的，所以反思寫作即在促成「批判思考」能力的養成。

如果以「愛情心理學」課程為例，則其較適用以下的定義：反思被視為一種透過自我去創造與澄清經驗意義的過程（Boyd & Fales, 1983）。因為該課程要讓同學反省過去的人際關係（包括家庭、親子、兩性），才能重整出發、朝向未來的幸福感的創造；因此和重視純知性、可外於個人經驗的知識之養成、經驗之陶鍊的課程，極為不同。由上述例子說明，可見要將反思寫作融入課程的教學中，作為一種工具要促進教學效能，其實即是要強調促成學生個人的「優化學習、最佳表現」。¹⁵

15 優化學習係指達到最佳學習表現的方法，亦是探討提升教學效能的重要課題。在教學理論中的 Optimize 是指採取一定措施與方法，使得學習表現最佳化。然而，這並不是指有一種客觀標準讓所有人去實踐而達成；反而是極為個人化的，像是量身訂做出可以使學習者達成其本身最佳表現的一種學習（教學）方法。在計算機方法中，優化 Optimizing 一詞往往是指透過演算法，獲得最佳的解決方法。Optimization 在英語中的含意，是指 the act of making something as good as possible.

(二)反思的目的－達成優化學習的最佳表現

為什麼要反思？在教育研究領域中有關認知學習理論方面，有各種不同的看法：Rewnick & Klopfer（1989）認為藉由實際經驗、體會，經由反思所「延伸啟發的知」才能幫助學習者解釋新經驗、解決問題，以及思考事物的因果邏輯。Knapp（1992）主張反思是一種「知的管理」。上述的看法，提到了反思能將經驗或體驗連結到知識、事物等，與外在事物有關的認知之形成、改變……等。

作為教師，促成學習者的反思，即是透過引導。根據 Luckner & Nadler（1997）：鼓勵學員規劃、反思、描述、分析和溝通經驗的條理化活動。所謂的引導反思，可以協助學員在事件、經驗發生前，專注於相關議題，增加覺察；在過程中誘導覺察，並促成改變；在經驗後促進反思、分析、描述或討論；強化個體對改變有所認知，並將體驗融入日常生活中（Gass, 1993a）。

Luckner & Nadler（1992）認為教育者和心理學家愈來愈重視四個理論領域：大腦研究、主動學習、建構論和敘事。¹⁶ 無論採取上述何種理論的融入或應用，教師事實上可以做為引導反思的實踐者，啟發反思增進教學與學習效能。

16 參見吳兆田（2013, 87-92）。（本文〈附錄二〉所附的摘要）引導反思所扮演的角色和意義，即在於：體驗學習是主動的，源自人的本性，因此每次體驗都是一個管道，讓個體的思想、感受、洞見、隱喻和行為模式得以浮現。除非我們進行反思，嘗試說明清楚，否則這些感受、想法和行為就會繼續藏在潛意識之中。「反思」是學習者自我發展的努力，希望找出模式與獨特的後果。「反思」是解放，也是催生，能幫助學習者從經驗當中建構新的真實、創造新的意義。身為體驗教育者，我們的任務便是幫助學員察覺自己的想法、感受和行為模式，並且將這一份新的理解加以延伸和轉移。

二、優化學習（教學）如何可能

(一)由經驗到反省思考、批判思考的關鍵

由體驗、經驗到知識之間的歷程，是如何轉變成的？因為經驗本身並不會主動成為知識，可見應當有一個轉化的機制。一般在教育心理學的研究領域中，並不像哲學的知識論般進行探問「知識如何可能？」所以，需另從哲學的角度，進一步探問由經驗到反省思考、批判思考的關鍵，如此才能掌握教學活動的設計，不致產生無法將教學效果與設計目標進行前後比對的問題，或是「目標—行動」無法達成一致性的問題。

根據關永中（2011）：¹⁷

知識始於經驗。使經驗成為可能的先決條件，即是意向性（人的意識必然會蘊含著被意識者；意識指向外在事物）、在世存有、與他者共存。

認知歷程的關鍵剎那不在經驗而在「理解」。

由經驗到理解，中間需經過圖像、線索、洞察（理智對事物意義的通曉，是人對事理本質來龍去脈的豁然貫通）。

書中引用亞里斯多德、多瑪斯、康德、當代現象學的觀點，將經驗如何形成認知，詳加說明。此外，基於思考與探問是人人皆有的經驗，分析認知運作的階段，根據哲學知識論的觀點：

17 這裡引用及討論的資料，都引述自關永中（2011，72、80-82、96-97、130）。認知結構與運作—知識論的法則，《哲學概論》。臺北：五南。

人的認知結構，包括能知的主體、所知的對象，以及藉由認知的功能產生認知活動。其中認知的運作，包括：經驗、理解、判斷等階段。而人的思考在上述過程皆有之，但其詢問的形式會因不同階段而有不同的表現。

「反省問題」即是間於理解和判斷之間。人會要求確認所理解的事物是否符合事實，並自我質詢：是否如此？是否可行？「反省問題」所帶動的反思，將引生「反省洞察」（reflective insight），讓人洞察到自己的理解是否符應事實，之後即不得不下判斷。當人藉由「反省問題」的誘導而引致「反省洞察」時，則能從理解層面轉移至判斷層面，並對自己所下的判斷負責。

由此可知，以往我們往往混談的反思與反省，智性、理性、理解、智慧判斷等，可在此找到一個可能的分析架構。¹⁸

另外，根據朗尼根的《洞察》一書中，描述洞察的前中後三種階段，並分別形成求知的張力、問題的突破與理智的通達、了然於心的喜悅，¹⁹亦可作為判定理解與思考層次的進程；可據以發展評量的方法。

18 書中僅將反省連結到經驗事實、倫理、形上三方面的判定；無疑是中世紀經院哲學所關注的課題。在當代，這些課題已經可以延伸到各學科領域。如果各種現代學科，都能或多或少歸入上述三大領域，則可在具共通性的探問形式（如何可能、為何不……的疑問副詞形式）上，再發展更加延伸式的、一系列的探問。

19 這些進程包括三項：1.起於質疑→大惑不解→廢寢忘憂；2.豁然貫通、了悟於內、中樞事理；3.如釋重負、瞭若指掌、融化於心。

又，根據多瑪斯的理性思考目標之區分，有較高理性、較低理性之別。前者為永恆事理；後者為俗世知識。若從思考類型上分辨，則有論證性思考、辯證性思考的不同。前者為推理上的演繹，後者為衡量議論的贊成與反對。

以上種種概念的說明，都有助於引導反思之思考時，所據以導向、觀察的部分。然而，由於學科屬性的特質不同，再應用發展時，須留意對於課程本身的教學目標，如何能培養應具備的能力二者之間的緊密關聯與一致性，才不會踏出錯誤的第一步。

(二)作業評量的設計

根據 Jean McNiff，《行動研究－原理與實作》提到共同作者懷海德（1993）從概念體系的觀點上指出：當一個人在創建知識時，必然同時產生理論內容和實務做法。當一個人和他人互動而產生關係時，知識便應之而生成於那個人的心智之中。

Jean McNiff 發展出一種生產型轉變系統。此時知識產出概念將涉及所有相關人們，透過集體影響使所有人都會轉變自己的學習層次，朝向更好的個人境況邁進。而當個人向外分享知識時，個人的學習也會導致集體的學習，這將又再促進個人的轉變提升。

這樣的模式在中國哲學史的課程中也有相關的印證。如同優化學習的最佳表現一般，藉由主動學習與互動學習，形成更好的學習成果表現；做自己最棒，係因做自己會不斷地進步（more than I can be）。

而有關反思引導方面，教師實際上也會遇到如書中作者所提的情形，²⁰而根據 Kingore (1993) 提出：教師要提供的是「有意義和適切的導引」，要讓學生先學會設定條件來檢視自己的作品和評判其優劣。因此，當在課堂上進行作業檢討時，讓同學集體看到所有的作業表現（匿名，同學僅自知自己的作品），提出共同認可的評判、衡量的原則時，當場幾乎所有人都學會此一判斷的方式；讓同學了解教師在進行評量時，與他們看到的作品情況無異，因此大家都會看到表現好的作品是有共識的、可立見的。

但因為同學們是自己各自寫作業，原先的優、缺點在尚未集體討論前，並無法主動覺察；即便討論後，知道了評判原則，之後也不見得能立刻改進。然而，如此示範的效果極佳，原因即在於：有些自覺能力、自信心較佳的同學，可立即檢視自己的不足，幾乎可以瞬時達到拾級而上，此由其以口語表達分享自己的看法時，可以了解其如何精準地進行比對。而尚未立即反應過來的，只能提出較為片段式的看法者，就可以在別人分享時，聽到較完整的評析。

至於一再追問「我怎麼看不出來」的同學，甚至可以請在場的同儕幫忙他對自己的作品進行評斷，如此將形成同儕合作學習的模式。此時，教師即可從旁觀察其間的互動情形。因而可進一步了解學習者個別的差異，包括學習自信心、個人心態積極與消極的取向、班級的學習氛圍。

20 根據朱仲謀（譯）（2004, 96）提到：學生不太會反思和評鑑自己的學習歷程。常問老師應當如何取擇較好。師建議其改問：為何選此一作品？教師希望他能清楚地了解自己的優勢和能力，或是覺察並欣賞自己的進步和成長，或知道自己還有哪些地方需要改進，進而達到自己所設定的標準。

相應的作業評量標準，除了讓同學能覺察、得知自己的現況，了解自己與別人的不同，更應讓同學主動發現自己需努力的方向與目標。對教師而言，在反思寫作的教學中，只要說明寫作表達如何能夠展現反思的五種層次，並設定好評分的判斷標準讓同學能夠自評，並和同學的表現差異之處有所了解，以及和老師所示範的表達方式有何不同……等，透過對於 (1) 相對標準化的模式之理解，²¹ 以及 (2) 個人表現差異化的覺察，再透過 (3) 練習提問以發揮「學問、問學」的工夫。對人文學科的訓練養成來說，做到「以課堂所學達成個人的優化表現，以此為基礎，在未來能進一步做到主動學習或自主學習」，即是一種提升學習效能，達到教學品質提升的判準。

上述三項評準，即是藉由反思寫作融入課程的教學經驗的凝聚與沉澱過程中，所獲得的最大收穫。未來可以進一步將 103 學年度同學們的作業作品內容進行詳細分析，與其他學年中哲史授課班級的學生作業進行比較分析；修正評量表；對修課學生（包括畢業系友、在校生）進行質化訪談……等，都可規劃、設計行動方案，改進教學效能，達到教學品質的優化，即可再進一步做為教師的行動反思。

21 以往相關課程對於學習回饋單的評改成績一向採取 ABCD 四種模式（詳見〈附錄三〉）；在採取反思寫作作業表後，則採繳交次數的按次計分，評判的重點在於寫作內容是否符合反思五種層次的表述，或能夠達成更精準、完整的摘錄與摘要，以及能夠提出 5W1H 的好問題。同學作業的掃描存檔清單，參見〈附錄四〉。

(三)反思教學的再反思

根據《反思教學導論》(2008, 7)：

反思教學實踐運動意味著教師必須主動規劃其工作目標與結果，檢視其價值及假設，必須在課程發展與學校改革上扮演領導者的角色。反思同樣也意味有關教學新知的產生，並非只是……專業，教師也有自己的想法、信念及理論，足夠提供更好的教學品質。

教師作為反思的實踐者，即是將「行動中的知識」視為教學中所必須具備的專業，即代表了解與改善教學的過程，必須對自己教學經驗的反思開始，並從中得到「智慧」，或驗證相關研究成果的空洞。

在反思教學五項主要特色中，檢視、架構並試著解決課堂實務中所遇到的難題；以及對教學充分地了解並質疑其假設與價值，這兩項和行動研究的精神極為契合。如同 Dewey 將反思行動定義為：

依據所持的理由以及其將導致的後果，對所有信念或實踐行為，用積極、持續以及謹慎的態度予以考量。……反思是一種遇到問題和回應問題的方式。……反思行動不只包括邏輯與理性解決問題的過程，也包含了直覺、情緒以及熱情。

Dewey 提出的三種態度即構成了反思行動：心胸開闊、責任感，以及全神貫注。其中有關責任感態度，須思考包括至少三種教學的結果：個人一對學生自我概念的影響；學術一對學

生智能發展的影響；社會與政治的影響－不同學生學習機會的預計影響。

反思的責任感包括了對於這些部分的檢視，並非指出是否達到其目的或目標之類的狹隘問題。此種負責任態度必須包括對教學無法預測結果之反思，因為即使身處於最佳的教學環境中，仍可能產生一些未能預測的結果。反思教師會提出更多問題來評估自己的教學方式，而非只是注重「是否達到我的目標？」

反思實踐者可透過任何經驗中所習得的價值觀、知識、理論以及實踐，來詮釋並架構（評估）他們的經驗。Schon 將這些技能稱之為評估系統。在行為期間或之後，他們會根據其經驗加以解釋與架構，並進行改變。

教師必須自覺本身的實踐理論之三種內涵：個人經驗、知識傳遞、價值觀。藉此，可以開展創意式課程內容或活動的獨特設計，因此反思教學才能充分掌握反思的五種維度：快速反思（行動中的反思）、修正、回顧、研究、再理論化與研究。如此一來，教學實務研究才能更趨向「研究」的向度，有助於課程的發展及應用、教學品質改進與提升；而非只是一種教學實務的報告而已。

伍、結語－引導優化學習、最佳表現的發展模式

事實上，身為實務工作者若宣稱自己改進了實務工作，還是需要提出有力的證據來顯示實務工作是如何地改進，和這些證據符合哪些成功規準。符合這些條件，行動研究才可被認為一個嚴謹的探究工作，並應提出可供人們審視的證據，以說明如何判斷這些實務工作確實有了改善和進展。

在行動研究中，檢驗工作的對象是人們關於實務工作的知識，和顯示求知歷程轉變時所生成的內生理論，必須說明預期達到的結果，以及為何覺得做到了。亦即他們必須從研究資料中提出關鍵實例，做為知識陳述的證據。他們要解釋如何從實務工作中產生自己的理論，並說明這個理論化工作正是對生活中固有的變化和難題努力解決的持續辯證歷程。

目前這方面的研究工作尚在繼續完成中，本文以上所進行的探究，僅是提出理想性的發展方向，以做為未來繼續努力的自我期許。

參考文獻

- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. Boston, MA: D. C. Heath.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London, England: Routledge.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London, England: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

朱仲謀（譯）（2004）。《行動研究－原理與實作》（原作者：J. McNiff & J. Whitehead）。臺北市：五南。（原著出版年：1988）

許健將（譯）（2008）。《反思教學導論》（原作者：K. M. Zeichner & D. P. Liston）。臺北市：心理出版社。（原著出版年：1996）

吳兆田（2013）。《引導反思的第一本書》。臺北市：五南。

關永中（2011）。認知結構與運作－知識論的法則。

沈清松（主編），《哲學概論》。臺北市：五南，67-142。

許玉霞、王美卿（2012）。反思寫作在護理上之運用－以反思實習日誌為例，《志為護理》，11（1），66-71。

附錄一：教學回饋評量統計表

學期	教學準備	教學方式	教學氣氛	學習評量	教學效果	總平均
102-1	4.14	3.97	3.92	3.83	4.06	3.98
102-2	4.29	4.24	4.18	4.18	4.24	4.23
103-1	4.31	4.31	4.38	4.23	4.42	4.33
103-2	4.45	4.8	4.8	4.4	4.8	4.65

附錄二：

1. 大腦研究：大腦接收到訊息，使用過去經驗找出訊息中的模式，這就是學習。認知模式能促使學習延伸到新的情境。唯有找出關聯，將所學連結到過去的知識，目前的經驗與未來的期望或需求，才能理解概念、行為、過程或技能。……然而我們無法自動從經驗中學習，關鍵在於如何使用每一個經驗。Bateson (1980) 認為，由於大腦是天生的模式搜尋者，我們身為學習、發展的誘導者，便必須提供經驗，讓個體看出「連結的模式」，同時允許個體規劃、反思和延伸他們的所學和學習方式，讓學習者開始主動學習，發展屬於他們個人的意義。
2. 主動學習：「傳遞式」教學法無法讓個體因應未來。……更自律、更主動的學習者，能夠自行設定學習目標，使用足堪完成任務的學習策略，並掌控學習環境以便成功達成目標。教學過程的焦點轉移需教育者重新定義自己的角色：更少擔任「台上的智者」，更多「從旁引導」—設計、支援和管理學習環境和教學過程。……主動學習策略讓個體成為自主、合作、能夠批判思考的人，掌握攸關有意義的生活和職涯基本知識和技能。根據 Garvin (1993) 的研究，……讓企業成為一個學習機構，擅長「創造、取的和傳遞知識，並根據新的知識和洞見調整行為」。
3. 建構論：Luckner & Nadler (1984) 認為建構論是關於學習與改變的理論，基本假定為：學習是人在現有知識的架構下創造（建構）新意義的過程。建構論教育者認為，知識建構在學習者本身反思、詢問和行動的過程之上。……因此，學習不只是接收外在訊息，而是出於天性，持續建構和重構新的、更豐富、更

複雜、彼此連結的意義。……學習不是來自傳授，而是來自詮釋，而詮釋永遠受既有認知的影響：個體會根據原有的意義庫來轉化和組織新訊息，以便理解新的訊息或經驗。因此，學習是一個有機的創造過程。……採取建構論的教育者，透過提問，請學習者分享自己的意見、解決方案、想法與策略，幫助學員將自己的推論形諸文字。……他們會提出探問，或點出問題的某些面向，幫助學員從不同角度思考問題。

4. 敘事：Scholes（1982）認為敘事是「敘述或重述一連串事件」……。Luckner & Nadler（1992）相信，敘事幫助人們組織和理解新經驗，（敘事）也是意義的單元，能夠儲存經驗。……敘事包含事件、角色和場景，由情節串連起來。敘事的主題將這些連結在一起，賦予它們重要性和因果關係。敘事…將經驗納入統一、融貫又有意義的主題之下。敘事不只是建構詮釋的題材，也是詮釋的成果。……我們對敘事的詮釋來自所處的文化和生命中重要的他人。……敘事扮演整合的角色：敘事來自經驗，經驗的意義來自敘事；敘事決定了經驗傳承的實際效果、種類和程度；敘事決定經驗哪一部分的重要性，經驗由敘事表達；敘事包含學習，並幫我們將訊息存入記憶中，以便未來延伸到其他經驗。……身為帶動學習、發展的專業工作者，我們幫助個體從經驗中創造新敘事，也能幫助他們從舊敘事中挖掘出更多觀點。……讓學員覺察自己創造的敘事，協助他們闡釋得更清楚，讓他們的生命意義更豐富。之後學員就能自行檢視和反省他們組織生活、詮釋自己和他人行為的主題。

附錄三：

評判等級	學習表現	所代表的結果	學習心態	所代表的結果
A 優	超出預期	能知、能學 (增益所不能)	自主學習	追求卓越、 成長
B 良	言之有物	能犯錯、能 教化與溝通	勇於犯錯、 勇於修正	符合一般目 標
C 可	應付了事	能增加信 心、能改變	不敢犯錯、 勉強修正	達到基本門 檻
D 劣	言不及義	無心學習、 能力不足	缺乏認知基 礎、不知修 正	不及格、無 法學習

附錄四：

- (1) 9/29 作業一 / 自由書寫：勞思光《中哲史（二）》P270-278；零散繳交 - 僅 3-4 位。
- (2) 10/27 現場講解教材內容及要求記錄重點、練習交換及互相提問（發回紙本），說明反思寫作的五個層次。
- (3) 1/24 反思作業二 / 掃描 - <http://elearning.hfu.edu.tw/moodle/mod/forum/discuss.php?d=38414>
- (4) 12/08 反思作業三 / 掃描現場完成作業 & 上次作業分析講評與檢討
<http://elearning.hfu.edu.tw/moodle/mod/forum/discuss.php?d=38578>
- (5) 12/22 反思作業四 / 邀請朱建民校長演講 - 邵雍生平及哲學 / 紙本，同學上課認真作筆記，聽講解。預留時間多，作業完成度高。
- (6) 12/29 反思作業五 / 宋明哲學概述 - 勞思光中哲史的重點內容與哲學議題
<http://elearning.hfu.edu.tw/moodle/file.php/7822/20141229%E5%8F%8D%E6%80%9D%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E6%8E%83%E6%8F%8F%E6%AA%94.pdf>

(7) 1/5 反思作業六 (分組報告 / 心得、提問及反思)，時間倉促，完成度參差不齊

<http://elearning.hfu.edu.tw/moodle/file.php/7822/20150105%E5%8F%8D%E6%80%9D%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E6%8E%83%E6%8F%8F%E6%AA%94.pdf>

(8) 1/12 作業補交區 -<http://elearning.hfu.edu.tw/moodle/mod/forum/view.php?id=124582>