

反思寫作應用於藝術科系美術史課程之
教學實踐

**Teaching Practice of Applying Reflective Writing to Art
History Course in University Art Education**

張晴文 Ching-Wen Chang

國立清華大學藝術與設計學系 助理教授

Assistant Professor / Department of Arts and Design,

National Tsing Hua University

有關本文的意見請聯繫通訊作者張晴文

For correspondence concerning this paper, please contact Ching-Wen Chang

Email: cwchang@mail.nd.nthu.edu.tw

摘要

本研究以藝術與設計學系修讀「臺灣美術史」課程之學生為對象，透過質性研究方法，以「5R 反思層次」之反思寫作應用於美術史教學，探討其於美術史學習之影響，分析學生在美術史學習上的反思表現，並評估學生在學習取向上的改變。研究結果發現，學生在反思寫作之中確實能達成有層次之反思活動，提升學習動機與學習策略，達成深度學習之效。在深度動機的表現上，學生呈現出課餘時間主動學習的興趣，以及思考自我與歷史關係的內在驅動力。在深度策略的表現上，學生亦呈現出能運用經驗相關知識，探求對於知識的理解，且能思考自我與歷史間的關係的表現。綜合上述，反思寫作應用於藝術科系之美術史教學，有助於學生對於此科目之深度學習。

關鍵詞：反思寫作、反思日誌、美術史教育、深度學習

Abstract

The purpose of this research is to examine the effectiveness of the “5Rs framework” for reflective writing, a pedagogical method for teaching art history. Qualitative methods are used to explore the results of reflective thought training, including shifts in the learning approaches of the students themselves. This survey concluded that reflective writing successfully demonstrates varying levels of reflective thinking and can increase motivation and improve learning strategies among art history students. This method not only enhances the students’ intrinsic interest and commitment to their studies, but also encourages them to find connections to their own experiences and develop holistic understanding. Moreover, students may begin to consider relations between history and themselves. Based on the findings, reflective writing is helpful for promoting deep learning in art history.

Keywords: reflective writing, reflective journal, arts history education, deep learning

壹、緒論

目前國內藝術科系的課程結構中，美術史課程比重雖小，卻是不可忽視的一環，也因此往往被列為必修之學分。然而這類相對靜態，強調認知而非技能的科目，卻經常被學生錯估為「被動吸收知識」的課程，也因此學習動機偏低，亦不易達成深度學習的效果。對此，學者們認為，學院中的美術史教學課堂互動有限，學生被動學習居多，無法引起學生的學習興趣（宋雪萍，2010；祁曉松，2011）。若將學生的學習取向分為「表面」及「深度」兩種（Kember、Biggs、Leung，2004；Marton、Säljö，1984），前者是指學生在美術史課堂上的被動表現，反映了表面層次的學習取向，而這樣的學習缺乏反思（reflection）的態度，是有限的學習。根據筆者近年在大學藝術科系講授美術史的經驗，亦發現學生在聽講及紙筆測驗的教學和評量方式之下，多半缺乏積極態度，知識的獲取主要透過強記背誦得來，無法主動認知自我和歷史，遑論建立一己之史觀。

「反思寫作」（reflective writing）在歐美大學教育中推行已久，近年在臺灣漸受重視。反思寫作是反思性思維的證據，它比其他類型的學術寫作更具個性，藉由回顧事件（想法或對象），從不同角度深入思考，並嘗試透過參考主題中的模型或理論進行解釋，寫作者能在過程中仔細思考事件或想法對自我的意味，並持續進步。牛津布魯克斯大學（Oxford Brookes University）定義反思寫作為回顧事件、想法、對象、經驗、過程等之證據，它涉及運用當代觀念和理論從不同角度分析、評論、探索和解釋對象或過程的重要性或關聯性，說出對象或過程對於寫作者的個人意味，並要求寫作者依此反省這樣的學習過程將如何影響自我的工作方式（Hampton，n.d.）。雖有國內學者藉由文獻分析指出反思寫作有利於學習的深化（林文琪，2019），卻未具體發展出關於學習取向之研究。此外，目前反思寫作在國內大學的教學研究以醫護、社工領域為主，其於藝術科系教學的應用情形亦少有學術討論。

因此，本研究以筆者於 N 大學藝術與設計學系開設之「臺灣美術史」為研究場域，進行反思寫作融入美術史之教學實踐研究，以修讀本課程、並同意參與研究之 26 名學生為對象，探討反思寫作對於美術史學習之影響。基於此研究目的，本研究欲探究之問題為：（1）分析學生在美術史學習上的反思表現為何？（2）評估反思寫作對於學生學習取向的影響為何？

希望藉由上述問題的回答，有助於探討反思寫作在美術史教學上的應用成效。

貳、文獻探討

一、反思寫作的意涵

「反思」指的是個人對經驗、情況、事件或新訊息的回應形式，它同時也是一個思考和學習的「處理」階段。反思能力的定義眾多，但通常含括了審查、解釋和理解經驗，以指導未來的行為。Wald 等學者彙整了當代關於反思能力的研究，將反思能力定義為「對知識和經驗進行批判性分析，以獲得更深層次的意義和理解」（Wald、Borkan、Taylor、Anthony、Reis，2012）。林文琪（2019）從認識論出發，探究反思的意涵並且指出，反思做為一種心智活動，至今在本質定義上難有一致性的見解，但其操作定義具有以下特質：（1）做為一種自我認識與自我關懷、（2）是一種批判性的回顧、（3）往返於自我與經驗世界之間不斷連結，以及（4）是同時導向知性認識以及感性認識的心智活動。

而「反思寫作」是一種「涉及更廣泛背景、意義和經驗或行動含意的寫作」（Branch、Paranjape，2002：1185），無關對錯的價值判斷，而是注重問題的發現，它是可以協助寫作者認知並釐清已經知道的和正在學習的事物之間的重要聯繫，進而更積極地養成批判意識的一種學習方式（University of New South Wales，n.d.）。英國雷丁大學（University of Reading）定義反思寫作是一種處理個人實踐經驗以產生學習的方式。它有兩個主要特點，包括：（1）理論與實踐相結合，是辨識自我反思的重要面向；（2）能夠確認個人的經驗學習成果，並依此推展自我未來獲取新知和價值的計畫。反思性寫作涉及事件的探索和解釋，書寫者必須試著退後一步察覺自己的想法，且需要保持嚴謹而徹底的態度（University of Reading，2017）。因此，雖然反思訓練未必只能藉著寫作達成，但沉思（meditation）、言談、使用圖像等實踐方式都不如書寫來得有效。沉思對於未經訓練而言，易產生主題跳躍之弊；說話速度較快，有缺乏細節之弊；圖像使用亦需要仰賴圖像思考的訓練；而書寫較能幫助人們集中焦點，並能兼顧細節（林文琪，2018）。此外，由於思維和語言是相互關聯的，相較於口語，書寫能夠深化反思，記錄內部言語的構思，有助於思想集中、備忘與反覆推敲（林文琪，2019）。

反思寫作的訓練目的是增進學生的反思能力。寫作活動向來被認為是加強批判性思維的方法，尤其高等教育環境中的教師經常利用閱讀和寫作活動的潛力來促進學生的批判性思維，從而促進知識建構（Chittooran，2015；Hettich，1990；Young、Fulwiler，1986）。Cisero（2006）在一項實務性的研究中指出，反思寫作對於學習各種學科有很多潛在的好處，包括這樣的訓練可以讓學生把他們正在獲得的新訊息置於個人經驗的脈絡之中，使他們能夠理解正在學習的東西，而不僅僅是記憶。學生們可以提問、承認困惑，

並建立聯繫，在思想上有所發展；另一個更深遠的效益，在於學生有機會將學習視為一個永無止境的過程，延續至教室之外甚至是畢業之後。Oxford Brookes University (n.d.) 亦肯定說明，「反思日誌」(reflective journal) 能展現個人對工作所進行之批判性、分析性思考，它能顯示工作的不同面向如何互連。它記錄了靈感的來源、如何運用個人意識開展工作，及其對與所在文化環境的認知，這些牽涉了其他藝術家的作品和他們的想法、評論家和理論家的觀點、社會的、政治的、審美的和意識型態的背景。

綜上所述，可以歸納反思寫作具有下列特質：(1) 能藉由文字紀錄展現並回顧內在反思歷程；(2) 能促進批判性思維；(3) 在經驗脈絡中連結、理解、學習；(4) 是一無止境的過程。本研究為使學生能夠深入實踐反思訓練，故採取反思寫作做為主要方法，並且選擇反思日誌為主要形式。

二、反思寫作的層次框架

輔助發展反思性思維的框架，學者根據其側重的面向及不同的後設認知基礎，提出了多種看法。林文琪(2019)曾在一項關於反思寫作理論與實踐的研究中，藉由文獻分析比較各種方法的差異，並指出各種結構化反思框架之特色與內涵，這些方式包括：Borton(1970, 轉引自林文琪, 2019)提出透過什麼(what)、所以(so what)、然後(now what)三個步驟來展開的「3W」框架，這是立基於感知(sensing)、轉化(transforming)、行動(acting)的反思模式；Boud等(1985, 轉引自林文琪, 2019)年代提出的「反思過程三步驟」，最大的特色是將「感受」列為反思重點，透過「經驗、反思過程、結果」三個步驟來訓練反思思維；Gibbs(1988, 轉引自林文琪, 2019)年提出的「反思循環理論」包括「描述、感受、評價、分析、結論、行動計劃」等六步驟；Johns(1993, 轉引自林文琪, 2019)以「描述、經驗、反思、影響因素、更好的策略、學習」五者循環為基礎，數度修正並提出結構化反思模型(model for structured reflection, MSR)，多用於護理專業，不設步驟，代之以結構性的提問引導學習者自我探索並獲取知識；Bain、Ballantyne、Packer、Mills(1999)提出的5R反思層次步驟貼合經驗學習層層深化的過程；Max Van Manen等(1992, 轉引自林文琪, 2019)提出依反思發生時間區分的四類反思行動，包括行動前的反思、行動中的反思、行動後的反思，以及全身心的關注；Griffin(2003, 轉引自林文琪, 2019)提出的「關鍵事件記錄反思框架」則側重科學經驗知識與人文關懷，以事件描述、反思與尋求意義兩個階段的行動來達成深度反思；以及Bass等(2017, 轉引自林文琪, 2019)提出的「整全反思模型」，主張與自我靈魂更深層次的聯繫，包含了「自我覺察、描述、反思、即行之知、評估與分析、學習與行動」等步

驟之循環等。以上數種反思框架，除了 Max Van Manen 的反思模型是根據行為時間先後而訂立的框架，其他各種架構都兼具了 3W 的感知、轉化、行動三大反思階段，並且各自在這樣的基礎上強調特定的反思要素，例如：Boud 等強調感受在反思各階段中的重要性，以及 Bass 等強調自我覺察做為反思的必要前提等（林文琪，2019）。

本研究在各種反思框架中，選擇注重敘事呈現，並強調經驗做為反思及學習基礎的 5R 反思框架融入美術史教學，原因在於學習意義的建立，主要是透過與學習者本身相關的各種連結做為開端，包括自我連結、與生命及世界信念的連結、與學習信念的連結等（黃曬莉、洪才舒，2017）。而美術史的教學，旨在讓學生透過歷史上的人物、事件、創作，理解某一時空之下藝術表現及其意義，無論是對於歷史事件、藝術運動的理解，或者對於藝術創作的鑑賞與分析，都需要經驗做為重要的基礎。前述 Bain 等（1999）所提出之 5R 反思層次，能夠引導學習者從個人經驗的連結以理解新知，透過其步驟分項細緻的結構，且能全面涵蓋覺察感知、描述經驗、連結經驗、創造個人化知識。

由 Bain 等（1999）提出的反思寫作的五個層次，又稱「5R 反思層次」，包括：報導（reporting）、回應（responding）、關聯（relating）、推論（reasoning）、重構（reconstruction），各個層次的內涵包括：

1. 第一層次為報導。描述、報導或以最低限度的轉化來重述，不加入個人的觀察或觀點。
2. 第二層次為回應。使用原始資料稍加轉化，或直接提出觀察或判斷，暫不提出判斷依據。提出自我的感覺，不多做思考。
3. 第三層次為關聯。辨識資料與個人自我經驗中有關連之處，並且尋找這些關連表面的理解，試著解釋原因。
4. 第四層次為推論。整合資料提出其間的適當關係，進入高度轉化的層次。為事物的發生尋求深度理解，運用自我的觀點、推論或經驗，解釋自己或他人的行為或感受，探討理論和實踐之間的關係。
5. 第五層次為重構。在歸納中展現高層次的抽象思考，運用所學。根據自我的反思、經驗的歸納、提出初步的結論，得出原則，形塑個人的立場。內化個人在學習上的意義，基於以上反思提出未來的學習規劃（Bain 等，1999：60）。

在上述的五個層次中，反思寫作從直觀的感覺和經驗描述開始，循序而進入後設思考、推論的階段，最後得出總體結論並向日後的學習投射學習和思考延續的可能性，這是一個有系統的反思過程，為「有目的的思考」提供了有效的框架。本研究以此做為反思日誌之設計，以及評估學生反思寫作成果的依據。

三、反思寫作於教學上的運用

反思寫作在國外已被廣泛地運用在高等教育，學者認為，反思寫作運用於教學，有助於學生意識到自己的認知過程，跳脫被動接受知識的位置，並提升寫作者的批判性思維和分析能力，為認知發展做出貢獻，促成不同訊息之間的創造性和獨特的聯繫，為新觀點做出貢獻（Jung，2011），且這樣的教學方法可以透過系列性的課程達到效果（Geisler、Kaufer，1989）。近年的研究中，Chittooran（2015）指出華人教育慣例上趨向教師權威、單向度的學問輸出，知識被認為是簡單而確定的，而不是複雜而不確定的，而這樣的教育方式，恐有礙亞洲學生養成批判思考的能力。在教學實踐中，透過系列性的反思寫作引導，能夠有效地提升學習的成效，改變亞洲學生的學習方式，使課堂成爲一個學習的社群，鼓勵學習過程的共同責任及其結果（Chittooran，2015）。

在藝術與設計領域，Gelmez、Bagli（2018）指出反思寫作能促進教與學雙方面的成效的提升。透過日誌式的反思寫作，設計科系的學生能監控自己的思維能力及情感過程，並且養成對自我學習過程負責的態度；同時，日誌的私密性也使得每個學生具備獨特性，能在其中反映其情感軌跡，同時讓教師得以透過這樣的工具來反思工作室教學的成效，師生亦能透過這個媒介建立更好的溝通關係。Kurt、Kurt（2017）的研究亦指出，反思日誌能提升建築系學生在建築設計上的表現，包括始學生更投入自己的學習當中，提高學習意識，甚至無論在課堂內外都處於學習的狀態。在美術史的學習上，James（2000）也肯定反思寫作對於理解藝術創作有更深刻的影響力，他認為學生可以藉此對藝術進行深入的意義思考，而不僅僅是略讀，這些過程是進一步探索藝術創作及其歷史和社會環境的起點；也因此，在美術史的教學上，反思寫作除了使學生能更深入地認識藝術家的創作，還可以喚醒學生對於自己生活經歷中隱喻維度的理解。

國內目前關於反思寫作應用於大學教育的學術討論，以林文琪（2019）的研究最爲全面，著作包括觀念、實踐兩方面，除了闡述反思寫作的哲學與心理學理論來源，並以通識課程之實務案例，分析各種反思寫作在通識教育上的成效。其研究注重「提問式教學法」，他指出 Bain 等人所主張之 5R 反思模式使學習者可以在自我提問練習中，刻意提出促進不同層次反思的問題，可因此發展多元觀點解釋（林文琪，2019：105）。張貴傑、何慧卿、曾博泓（2017）的研究，亦應用引導式反思日誌的形式，探討反思寫作融入「社會團體工作」及「社會個案工作」等兩門專業課程的教學及影響。研究發現，大二學生對於反思寫作的運用技術尚不成熟，爲避免流水帳式的結果，宜先採取引導式的反思寫作，亦即提供表單指引學生書寫，後期再改以自由書寫的模式，效益較高。此外，就教學成果而言，將反思寫作融入課程，能夠協助大學生重返教學現場並深化記憶、發

展自我反思能力，並深化反思層次（張貴傑等，2017）。前述幾項文獻，分別探討反思寫作於通識教育與社工教育之應用情形，而反思寫作於藝術教育實務上的討論，尤其如何與深度學習相關，則尚待探討。

綜上所述，反思寫作應用於教學，在功能上展現了類似學習單（worksheet）之效果，旨在刺激學生自主學習，但是更強調符合層次架構之設計，給予書寫者引導，並且不以特定知識內容的理解為目的。本研究以上述學者的研究結果為基礎，應用反思寫作於美術史教學中，探討學生在學習的表現。

四、深度學習的意涵

Marton、Säljö（1976，1984）曾於研究中區分學習包括深度取向（deep approach）與表面取向（surface approach），區辨其表現差異在於前者能夠整體地理解文本，包括作者意圖，並且思考文本部分和整體之間的關聯性；後者僅能破碎片段地理解文本，記憶部分內容而不能整體性地理解全貌，對於文本所欲傳達的訊息無法全面掌握。Biggs（1987）承續 Marton、Säljö 之觀點，進一步將學生的學習取向為表面取向、深度取向，以及成就取向（achieving approach）三種，並探討其中各項學習動機和學習策略表現。而後，Kember 等（2004）在研究中改以表面取向、深度取向來區分學生的學習及研究取徑。他們在研究中提出「修訂版的雙因素學習歷程問卷」（Revised Two-Factor Version of the Learning Process Questionnaire，簡稱 R-LPQ-2F），表列其層次因子結構，明白呈現深度取向、表面取向兩者的動機和策略，並加以闡釋。他們指出，表面取向的學習，其學習及研究動機是害怕失敗或者為了取得資格，在學習策略上，往往是強記死背，也因此，對於所要學習的知識量只能縮限範圍來處理深度取向的學習。而其深度動機包括內在興趣及致力學習，定義是學生受到自身對學科的興趣驅使，付出努力，願意利用課外時間學習。在學習策略上，他們尋求理解的途徑是將想法連結在一起以產生更加整合的觀點（Kember 等，2004）。

歸納以上相關研究，深度學習可以從動機和策略的表現加以判斷。本研究探討學生運用反思寫作學習美術史所展現的學習取向，將採取上述各項學習動機和策略為指標，加以分析。

參、研究方法

本研究目的在探討反思寫作應用於藝術科系美術史課程之學習影響，對於學生表現須做出質性判斷，尋找多樣的觀點，因此本研究採質性研究法進行。

質性研究之信度，表現在研究者的紀錄資料與實際發生問題的吻合程度（薄喬萍，2010：187）。本研究為建立研究信度，提升蒐集資料之可依賴性，採用三角檢定法（triangulation）中的「方法三角檢證」（method triangulation），亦即對於同一組被研究者採取不同的資料蒐集方法（Best，2012 / 2015），三種支配的資料蒐集技術為：參與觀察、訪談和文件蒐集，以得到不同但可互補的資料，以確證得出之結果。在研究效度方面，本研究採取 McMillan、Schumacher（2012，引自王文科、王智弘，2017）提出之策略，包括：長達一學期的田野工作，可比對暫時性資料的真實性；運用三角檢證法蒐集並分析資料；降低推論描述，詳細引用參與者實際之陳述等。筆者與教學助理亦共同針對研究情境與發現相互討論，交叉檢核資料是否具備一致性。最後，筆者綜合分析並詮釋所得資料，提出描述性並有意義的解釋。

參與觀察之實質內涵，為研究者經由課堂講課觀察學生對於授課內容的回應，以及對於反思寫作的實施反應。訪談為研究者在研究進行期間進行個別訪談，透過訪談瞭解學生對於反思寫作之理解以及操作情形，並從中檢視、探詢反思寫作在團體中同儕評價所獲得的信任效度。文件蒐集的部分，乃蒐集研究對象所書寫之所有結果，包括反思日誌、反思日誌互評單、期末自我評估表、學生學習檔案、課堂報告、教師為研究進行所需實施之所有問卷，以及教師的教學日誌。學生針對教學所做之教學評量回饋，亦納入研究資料的範疇。

一、研究設計

本研究之研究者即為授課教師，於學期間進行 18 週之教學活動。基於研究目的的發展研究設計，並且在教學過程中蒐集資料，分析並探討學生透過反思寫作學習美術史之深度學習表現，歸納為結論。本研究之反思寫作，主要透過「反思日誌」與「反思寫作互評單」兩種形式進行。

研究者首先透過第一次問卷，瞭解學生於美術史類課程之修讀經驗，包括：學習動機、態度，以及學習策略。學期間每一週授課並觀察、記錄學生反應，批閱及追蹤學生「每週反思日誌」、「反思日誌互評單」的寫作狀態。期中實施第二次問卷，瞭解學生學習狀況，據以評估反思寫作融入教學實務之情形。期末透過第三次問卷及個別訪談，瞭解反思寫作應用於美術史課程之後學生在學習動機和策略上的表現，做為研究進一步探討、分析之重要依據。

二、研究工具

本研究屬質性研究，研究者本身即為主要的研究工具，在自然情境下蒐集、審查多元資料來源，使其產生意義（Creswell，2014 / 2015）。而本研究所採用的多元資料來源之格式、實施方式，說明如下。

（一）「反思日誌」與「反思寫作互評單」

本研究之「反思日誌」（見附錄一）理論根據為 Bain 等（1999）提出之 5R 層次框架，格式乃參考學者（李懿純，2015；林文琪，2019；張貴傑等，2017）之設計後再調整。除了學生系級、姓名、日期等基本資料之外，「反思日誌」分為左右兩欄，左欄請學生先從當週課堂的某一事件下筆，無論是針對課程內容或者上課方式皆可，分為四個部分層層發展書寫，依序為「描述課堂中印象最深刻的一件事」、「對於這件事／物／人的感覺」、「對此的看法」、「在這過程中，過去曾經歷過的感覺或經驗」。這一部分的寫作，對應前述之 5R 層次框架，包括了第一層的「報導」（描述事件經過）、第二層的「反應」（敘述個人的感覺、想法），以及第三層的「關聯」（與經驗連結，並加上個人的初步判斷）。表單右欄為自我提問練習，請學生根據左欄的描述寫作進一步提問並回答。為使學生能夠不設限地在自我問答中達成反思之效，研究者在此不採張貴傑等（2017）之預設提問格式，代之以林文琪（2019）提出的「融入提問式學習法」表單設計，僅請學生根據左欄內容自我提問及回答，並新增「至少撰寫三組問答」之要求。這一部分的寫作，對應了前述 5R 層次框架第四層之「推論」（深度理解概念或事件、運用自我的觀點分析原因、探討理論與實踐之關係）過程。表單最末為一跨欄形式，請學生回顧以上左右欄的寫作，提出個人的發現與總結。這一部分則是對應 5R 層次框架第五層之「重構」，亦即使學生在歸納中展現高層次的抽象思考、根據自我反思提出結論。

本研究使用之「反思寫作互評單」（見附錄二），採李懿純（2015）、林文琪（2019）之同儕互評表單格式，除課程名稱、評論人、被評論人、評論時間等基本資料外，不設引導流程，請學生針對同儕當週所撰寫之「反思日誌」內容給予意見、提問，分享回饋。此份表單之設計，為前述 5R 層次框架之綜合應用，學生可將「反思日誌」習得之反思技巧，自主運用於「反思寫作互評單」的寫作上。

上述「反思日誌」與「反思寫作互評單」在 18 週的課程內皆採同一格式，目的是使學生透過持續、規律地書寫與練習過程，養成習慣（林文琪，2019：165），逐漸掌握反思寫作的要領。表單的格式一致，亦能在研究過程中減少影響研究結果的變數，使研究者能對於學生使用兩項表單的長期表現，給予適切的評估。

學期間，學生於每週課後皆書寫「反思日誌」，並於次週上課攜回，在課堂開始後的 10 分鐘內與同儕交換日誌，彼此完成「反思寫作互評單」的撰寫，並繳回給教師。這項短時間內的反思練習，刺激學生在一定的時間內完成寫作，表現其於定期的「反思日誌」撰寫中養成的反思與表達能力，提出觀點與見解，與同學互相交流。學生交換表單的對象，乃於第一週課堂由學生自行與班上另一位同學形成搭檔，相互完成一學期的反思寫作互評。寫作者在開始寫作之初，即知有一互評的對象，彼此在寫作上形成共同學習的夥伴關係，如有隱私顧慮，在書寫過程中仍有自行調控內容的主動性。每週交回的兩份表單，先後由教學助理及教師給予寫作引導與回饋。

（二）問卷調查

本研究於過程中亦以三次問卷及一次訪談，調查並瞭解學生學習情形。三次問卷各為一張雙面的半結構式問卷，其中的封閉式問題以類別變項及量尺排列之順序變項呈現。問卷於實施當日上課剛開始時實施，由教學助理派發給學生，並於課後收回。為瞭解個案之深度學習情形，問卷採具名形式，惟研究者在施測前已向學生保證問卷之反應以極機密處理，且不影響成績。

第一次問卷之封閉式問題包括：學生大學期間修讀美術史類的課程科目、修讀經驗、學生對自我表達能力的評估等。開放式問題則包括：美術史類課程的上課經驗描述、學習美術史的動機與態度、對於臺灣美術史之認知等。

第二次問卷之封閉式問題包括：每週投入「反思日誌」寫作的時間、「反思寫作」對於學習的影響層面、投入反思寫作的態度、表現等。開放式問題包括：學生對於教師批閱「反思日誌」、同儕互評的看法，以及期中的綜合自我評估，例如：對於美術史類課程的投入程度、態度；對於個人今後實踐反思寫作的期望等。

第三次問卷之封閉式問題包括：本學期美術史課的修讀經驗、對於「反思寫作」融入課程看法、上課投入程度，以及對於教師之教學評估。開放式問題包括：本學期的上課經驗描述、學習美術史之態度等。

（三）訪談紀錄

訪談於第 18 週上課後，個別進行半結構性訪談（見附錄三），內容綜合上述所有問卷之問題，包括：修讀美術史的經驗比較、學習美術史之動機與態度、本學習投入反思寫作的經驗與省思、對於反思寫作融入教學的看法等，以整體性地瞭解參與者在學期前後的學習狀況與概念變化，並透過部分開放性問題測知其理解與感受。研究者以錄音方式記錄訪談過程，再逐字整理訪談紀錄。

以上兩種反思寫作媒介、三項問卷及個別訪談所蒐集之資訊，即為研究者主要分析、解釋之多元來源。就信度而言，研究過程中，經由上述問卷及訪談等不同方式蒐得之資料，可檢驗參與者對於相同問題回覆之一致性（consistency）。就效度而言，所有表單及問卷之題意簡明，表達清晰，使參與者能真實地回答問題。表單及問卷题目的設計架構依循研究目的所涵蓋的範圍，以切合研究問題（薄喬萍，2010）。

（四）觀察紀錄與教學日誌

研究者將課程進行過程，與學生對談之內容錄音紀錄，並分析彙整，形成教學日誌，內容涉及學生上課反應、投入反思寫作之情形等。此外，研究者與教學助理之間的對話、訪談，亦透過錄音紀錄再彙整為文字稿，做為教學紀錄之一部分。

三、研究對象

本研究之研究對象為 107 學年 N 大學藝術與設計系修讀「臺灣美術史」課程之學生。「臺灣美術史」屬藝術與設計學系大四專業選修，該學年選修人數為 38 人，包括藝術與設計學系學生 34 人，外系 4 人。由於本研究為將焦點鎖定反思寫作對於藝術與設計學系學生的學習影響，故排除外系生，僅以同意參與研究的藝術與設計學系學生為研究範圍。符合研究對象限制者共 26 人（5 名男性與 21 名女性），組成包括大四生 13 人（占 50%）、大三生 13 人（占 50%）。由於本研究並未將研究目標設定在年級相關的特定議題上，因此不排除任一年級的學生。參與者皆全程參與研究，無中途退出者。

N 大學藝術與設計學系學生分為創作組與設計組，在大四之前除了各組的術科專業課程之外，理論性課程包括中國美術史、西洋美術史、美學等必修課程。學生普遍對於平面創作或工藝設計有充分的訓練及創作經驗，課程側重視覺藝術媒材表現能力。然而大一至大三的課程中，教師亦通常要求符合課程需要之寫作，包括實務性課程的創作理念、創作計畫書、理論性課程的期中或期末報告等，因此學生多數具備一般與專業表現相關的基本寫作經驗。

四、研究場域

本研究主要進行場域為大學藝術與設計學系視聽教室，亦即「臺灣美術史」課程進行地點，並將重點放在配合反思寫作之教學行動，以及學生的反思日誌和反思互評單之撰寫。

五、研究流程及教學規劃

本研究配合教學活動進行，相關之教學規劃與內容分別說明如下。

（一）研究流程

研究流程中，教師首先於學期開始之前透過文獻分析與個人授課經驗，認知學院教育中關於美術史學習之問題、反思寫作與深度學習之關係，以及反思寫作應用於教學之可行作法，進而設計教學架構。

因本課程涉及教學研究，故研究者在學期第 1 週課程中解說研究題目、目的、方法，以及資料蒐集與使用之方式等，請願意參與研究者簽署「研究知情同意書」，以合乎學術研究倫理。研究亦於本週實施第一次問卷，調查學生修讀美術史類課程之動機、經驗、學習狀態，以及預期，教師統計並分析問卷調查結果，在教學上予以回應。教師於這個過程中比較、省察個別學生在學期間之參與情形、反思寫作表現、內容取向等。

研究於第 9 週實施第二次問卷，瞭解學生實踐反思寫作的情形。最後，期末透過第三次問卷調查瞭解學本學期修讀美術史之整體學習動機與策略表現，同時，透過訪談瞭解個別學生對於此一教學方式的感受、自我學習成效的評估，以及反思寫作學習過程遭遇之問題與期待。整體研究流程如圖 1 所示。

（二）教學規劃

為達本研究之研究目的，研究者將反思寫作納入教學規劃（見附錄四）。在一學期的課程中，第 1 週為課程介紹，除了講述教學目標、課程單元介紹、評量方式，亦向學生講解反思寫作的意涵，以及反思日誌與反思寫作互評單之實施方式。課程內容根據臺灣美術史發展時期，六個單元依序為「臺灣的史前時代文明，及明清時期之美術發展」（第 2 至 3 週）、「臺灣美術的第一波現代化：殖民時代與地方色彩」（第 4 至 9 週）、「戰後初期的社會寫實風潮及官展體制的建立」（第 10 至 11 週）、「臺灣美術的第二波現代化：以抽象為現代」（第 12 至 14 週）、「鄉土寫實主義風潮」（第 15 週）、「臺灣美術的第三波現代化：美術館與全面開放的時代」（第 16 週至 17 週），第 18 週為課程總結與期末自我評估。以上課程皆由授課教師主講，教師並在各單元中穿插安排共 10 位代表性藝術家做為小組報告的主題，由學生分組口頭簡報一位藝術家的生平、創作風格與代表作品，報告時間以 20 分鐘為限。學期間每一週課程皆配合反思寫作、反思寫作互評單之撰寫，教師亦於每一週課堂簡評上週學生的反思寫作情形。除了教師授課之外，課程間亦安排了一場專家演講。

本研究旨在評估學生學習取向之表現，而學習深淺的判斷並不表現在記憶背誦或簡單理解的知識量，是在學習過程中如何將材料與自身認知結構連結（林文琪，2019），因此，研究者在評量方法不採紙筆評量，而以 Khan、Weiss（1973，引自林進材，2004）

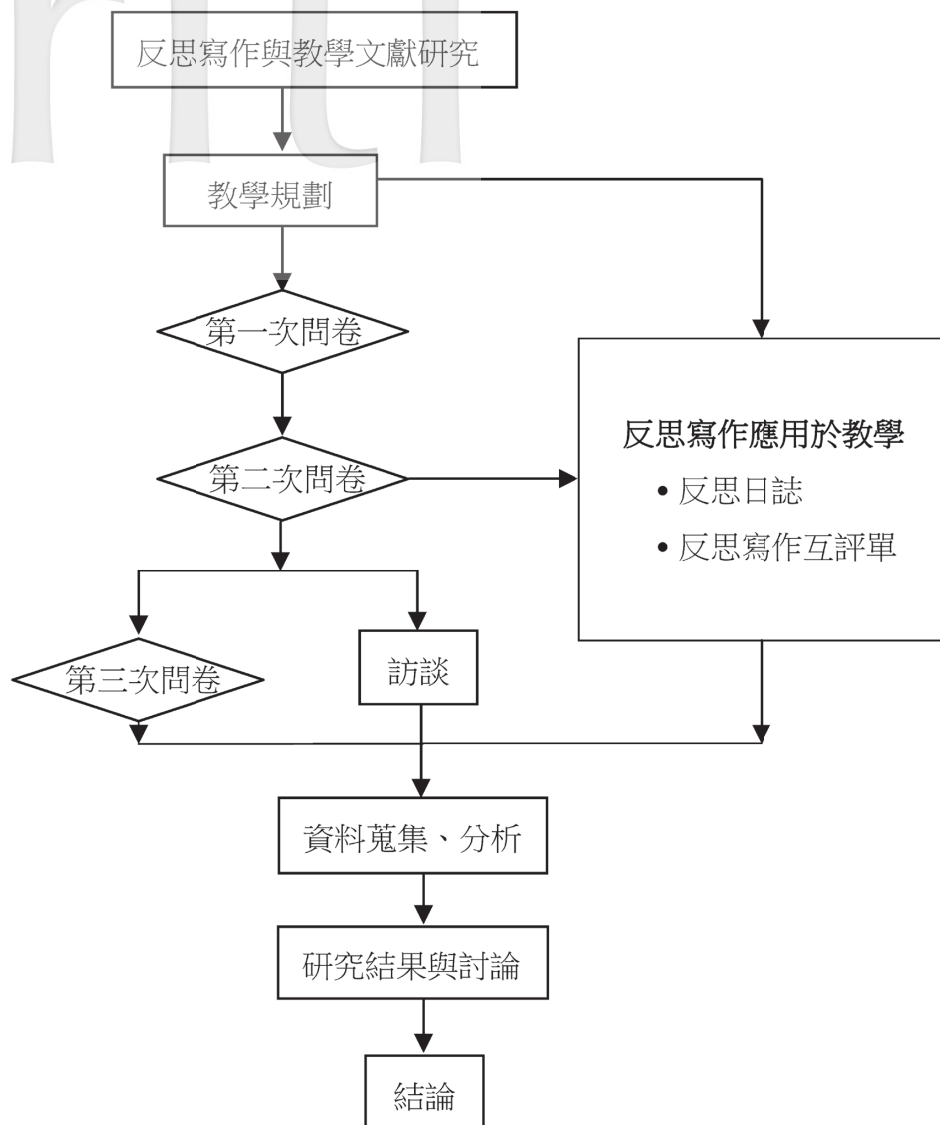


圖 1 研究流程圖。

提出之資料蒐集技術、實驗設計與資料分析，以理解學生學習上的表現，無論資料蒐集或者實驗設計，依憑的具體形式為學生「反思日誌」、「反思寫作互評單」，以及期末自我評估之表現。

六、資料蒐集與分析

為確立研究之效度，本研究採取三角檢定法，蒐集並分析、檢驗多種不同來源之文獻，包括教師課堂觀察、教師教學日誌、學生撰寫之反思日誌、反思寫作互評單、學生小組報告呈現、期末自我評估表，以及各種訪談結果、前測問卷結果、期中問卷結果、後測問卷等。本研究所蒐集之各項研究資料，顧及研究倫理採匿名編碼方式，編碼代號分別以問卷 Q、訪談 I、反思日誌 J、反思寫作互評單 C、學生代號 S、教師代號 T、教

學助理 A。代號之後再加上文件序號，例如：S1-Q1 指 S1 學生之第一次問卷，教師第二週教學日誌為 T-J2。本研究之資料蒐集與分析為符合質性研究所需，主要透過錄音及文字記錄來描述、詮釋及呈現，並採用 Kumar（1996 / 2000）的資料處理理論加以編輯、編碼、分析，產生結果。其具體流程是將訪談、問卷、觀察等方式蒐集得來之原始資料加以編輯檢視，確認蒐得資料之內容完整性與一致性，以降低資料誤差的風險，再將其編碼。編碼過程即是將所有蒐得之資料，按照變項名稱及答案類型進行原始資料編碼，登錄至資料庫。爾後根據研究議題選擇並調閱相關資料，加以分析並產生研究結果。

肆、結果與討論

一、學生之反思寫作表現

本研究依據課程間學生之反思寫作內容，包括反思日誌、反思寫作互評單，分析學生在「5R 反思層次」的表現如下。

（一）第一層次：報導

「報導」層次的反思，主要表現在反思日誌「描述課堂上印象最深刻的一件事」這一欄。根據研究者觀察以及蒐集之文件資料顯示，學生在這一部分皆能有相應的書寫。在這一層次中，學生能夠明確指出課程內特別有感之人事物，做為引導自我持續反思書寫的開端，且大多數的寫作都能包括細節的描述。研究者也發現，在這一欄的寫作上，「藝術家生平事蹟、特定作品、具有爭議之歷史事件經常是學生印象最深刻的內容」（T-J05）。學生的陳述例如：「1920 年之後，黃土水和陳澄波在日本人的打壓之下還能讓自己的作品入選帝展」（S19-J0301）、「『閩習』原為貶抑之詞，指稱書畫作品具有豪放粗獷的氣質」（S24-J0201）、「李梅樹筆下的女子通常都面無表情，像是被生活壓榨了無生氣，他是否經驗、經歷了什麼呢？」（S1-J1101）等。

在「報導」這一層次的寫作中，研究者發現學生所選擇的事件來源大多皆為課堂內容，此外，課堂間教師以較多時間介紹、講解的藝術家或藝術事件，也較容易成為學生反思寫作的對象。僅有第 6 週由於課堂報告的學生罕見地採取了廣播節目的形式，令人印象深刻，有 8 位學生（S2、S3、S12、S18、S21、S24、S25、S26）以上課方式為焦點展開當週的反思日誌寫作，而非課程內容。無論是對於上課方式或者課程內容的描述，學生多半能以 50 字以上的寫作詳細而具體地描述之，僅有部分學生僅習慣以關鍵字的方式或者一兩句話指出最有印象的事件，在細節的交代上依賴教師或者教學助理再予鼓勵和提示，以達到「具體描繪」的要求。

（二）第二層次：回應

「回應」層次的反思，主要表現在反思日誌中的「對於這件事／物／人的感覺」、「對此的看法」兩欄。學生在這層的反思寫作中，皆能根據第一層次所提出的事物，進一步提出個人的觀察或判斷，對其感覺或直觀看法的陳述是很清楚的。例如：學生在「殖民時代與地方色彩」單元的反思，提及對於當時藝術家的生平與作品觀感，包括「我覺得他們很厲害，引起臺灣媒體及社會極大的反應及共鳴，感覺是成功的藝術家」（S19-J0302）、「很欽佩藝術家們的热情與執著，為藝術奉獻」（S18-J0503）、「李澤藩能把一些很危險、很豔的顏色搭配得不俗氣」（S17-J0603）等。又如在「以抽象為現代」單元中，學生對於李仲生的教學以及東方畫會、五月畫會的創作，撰寫反思內容包括：

我覺得李仲生不只是教人技法，而是帶學生認識自己，發掘每個個體的差異性，要他們找到自己的風格。（S26-J1403）

以及 S26 表示：「李仲生堅持一對一教學，既不示範，也不讓學生看他自己的畫，我覺得非常有趣」（S26-J1402）等。

綜觀「回應」這個層次的寫作，學生皆能對事物有所感受，並提出自己的初步觀點。這裡所謂的初步觀點，依據 5R 反思層次的要求，是僅只需要直觀地表達意見，不必做太多的區辨與深思。研究者發現，從反思日誌的寫作可以歸納出幾種常見的反應類型，包括學生經常對於藝術家的創作觀、人生觀展現出認同或尊敬之情，或者對某些作品的媒材、題材、技法或理念展現興趣，也有學生能對更為抽象的藝術體制、藝術與政治關係表達看法，亦即他們的「回應」寫作不限於審美經驗的表現，亦能擴展至政治層面的思考。

（三）第三層次：關聯

「關聯」層次的反思，主要表現在反思日誌「在這過程中，我過去曾經歷過的感覺或經驗」這一欄的書寫。學生承接上述兩個層次的寫作之後，在這裡皆能以自我經驗來回應，並試著為自己在前述兩欄所提出之感覺或直觀看法，找出判斷的依據和思考的來源。研究者發現，學生在這個層次中，除了一般的感知經驗之外，也「經常以身為藝術科系學生的創作和學習經驗來回應美術史內容」（T-J07）。例如：在「殖民時代與地方色彩」單元的反思寫作裡，學生的陳述如下：

我曾經在北美館看到于彭模仿倪瓚、王蒙的筆意山水，還有石濤的石頭，雖然用了他們的形式但保留了自己的樣子。（S17-J0604）

在「以抽象為現代」單元中，學生的反思寫作如：

以前自己很容易避開描寫生活的題材，也特別崇拜一些哲學性、有深沉底蘊，說起來很有內涵的作品。（S23-J1304）

S17 在第三層次的寫作，回顧自己曾在美術館觀賞藝術家手稿的經驗和感觸，寫道「當時看著他的手稿〈反傳統的現代回歸〉，雖然很多不能理解，但現在好像釐清了什麼」（S17-J1404）。

在「關聯」這一層次，學生具體表現了從經驗中再進一步確認自我意見並領會新知的學習狀況。這些經驗包括生活經驗，以及藝術專業學習經驗等。學生在經驗關聯的反思過程中，連結至個人的生命情感、家庭教育與學校教育的養成、藝術專業上各種創作能力的實務訓練，以及課外的學習經驗（例如：觀賞展覽、參加藝術競賽等）。這些經驗的連結不僅只有行為層面，也包括思想層面。在這一部分的寫作，學生能夠具體指出影響個人思考與行動的自我歷史，並且從這裡擴展至下一層次的反思，亦即能對這樣的自我歷史展現出覺察，進一步發展自我認同或者自我批判的意識。

（四）第四層次：推論

「推論」層次的反思，主要在反思日誌右欄的「自我提問練習」表現，學生透過至少三組自我提問並寫下回應，延續左欄反思三個層次的書寫，進一步為事物的發生尋求深度理解。在這一層次的寫作，學生在問答之間整合資料的適當關係，進入高度轉化的層次，運用自我的觀點、推論或經驗，解釋左欄所描述的行為或感受，探討理論和實踐的關係。學生對於右欄的提問與自答練習，在一開始時僅有部分學生在書寫上表現相應的內容。相較於左欄的前三個層次，有些學生認為這一層次的書寫具有困難度，「為提問想破頭」（S7-Q30103），但研究者發現，在期中之後，參與者整體的書寫表現有了提升，過去幾週問不到三個問題的學生，漸漸能夠提出足夠的問題並且回答，「在提問和左欄寫作的相關程度上也有了進步」（T-J10）。

學生在「推論」的層次，透過提問和作答來表現來轉化感受和反應，進入思辨及理解的過程。例如：在「殖民時代與地方色彩」單元，S20 以令其印象深刻的陳澄波嘉義公園一作，反思「印象最深刻的原因為何？」、「我對二二八事件有何看法？」及「為什麼需要認識歷史？」（S20-J0505）；S23 透過提問及回答「什麼是好作品？」、「是外在因素造成作品名留青史嗎？」及「學生的作品為何在老師眼中總有問題？」（S23-J0505）來思考現代教育和體制等議題，展現了藝術社會學視角的問題意識。在「戰後初期的社會寫實風潮及官展體制的建立」單元，S1 藉由「藝術是自由的嗎？」、「藝術是否是危險的事物？」、「藝術能否承擔它為社會帶來的衝擊？」（S1-J1105）三個

問題的自我問答，回應課堂中講述李石樵與李梅樹的創作。在「臺灣美術的第二波現代化」單元，學生的反思寫作諸如：S14 從「特立獨行就要被關注和評論嗎？」、「怎樣創作出和別人不同的作品？」、「什麼是獨創性？」（S14-J1405）來思考前衛藝術的創作意識。S4 則從這個單元的課題發展了對於創作者而言，關於成就價值的思考，並展現出從經驗到推論的觀點運用：

以前我總認為，當一個藝術家是要有豐富的得獎經歷或者展覽經驗，然而在最近也遇到相同的人生課題，反省了到底一個比賽的資歷，真的會影響別人對我的看法嗎？我認為是自己對自己在藝術創作上這條路是否踏實且享受更重要。另一方面，假使比賽難免受到評審品味影響，那麼爲了得獎就要違背自己原本的創作嗎？那真正的藝術創作到底是什麼？或許展覽的表現才會是重點。（S4-J1305）

亦有學生針對同學的小組發表進行反思，例如：S18 透過「什麼是好的報告？」、「報告的形式如何決定？」及「應該以大眾喜愛為導向還是獨特性？」（S18-J0605）來推論報告發表與學習的關係。

由上述案例可見，學生的反思寫作能在這個層次中組織零星的記憶碎片，從直觀反應出發，進一步發展關於美術史或創作的種種思考。綜觀學生在「推論」這一層次的反思寫作，在提問能力的整體表現上有愈形進步的趨勢，亦即能夠回應自己在左欄所提出之具關聯性、有脈絡的問題，展現出清楚的問題意識。但是在提問技巧上，學生的表現仍能看到部分差異，例如：有些學生的提問的焦點在於美術史知識的確認，例如：某位藝術家的風格、創作內容的討論等，有些問題焦點則在於價值觀或抽象思維的推進，例如：歷史與人的關係、政治對於藝術創作的影響等。此外，而學生對於三個提問之間的關聯、發展問題意識的能力表現上亦有所差異。

（五）第五層次：重構

「重構」層次的反思，主要於反思日誌最下面一欄「經過上面的左、右欄書寫後，我發現了什麼」，以及反思寫作互評單的自由書寫來展現。學生表現出較高層次的抽象思考，運用所學。在「重構」階段，學生從層層的經驗內省到自我問答，歸納出個人的立場，以及面對某些事物的原則，包括看待歷史的觀點。在反思寫作的末欄，學生多能根據自己的書寫提出結論，並且「在學期過程中逐漸熟練」（T-J15）。而反思寫作互評單由於不設步驟，讓學生自主地回應同儕的反思日誌，除了針對寫作內容給予鼓勵或分享個人經驗之外，更有學生能夠對於他人的書寫提出批判性的再反思。

在這一層次的寫作中，學生所表現的內容以個人創作觀的形塑，及自我與歷史關係

的思考為多。例如：在「明清時期美術發展」單元，S16 從潘春源、陳玉峰兩位民間畫師開拓臺灣廟畫系統的創作出發，經由關聯、推論的書寫，最後得出其對於民間書畫藝術的看法：

一項技藝的傳承，是當時人們的思想融合，要堅守尊敬的傳統，還要做出獨具的特色風貌，尤其在宗教藝術這方面，他們不是為自己工作，更是為了信徒和神明。流傳至今的不只有藝術，還有信仰和精神。（S16-J0306）

在「殖民時代與地方色彩」單元中，S20 透過對於陳澄波作品以及社會背景的反思之後，歸納出「面對人們避談歷史的情形，我認為我們讀藝術科系的更應該去關心，藝術和政治是不能完全分開」（S20-J0506）的結論。S16 在反思石川欽一郎與日治時期的創作意識之後，反思當代人的土地認同，反應了「我們為何不多看重自己生長的這片土地？」（S16-J0606）的意識。在「鄉土寫實主義風潮」單元中，S9 回應 1970 年代素人畫家崛起的課程內容，延續上一層次的三個提問：「藝術創作是否一定需要經過專業訓練」、「素人創作的風格如何產生」及「素人畫家的美感何來」，歸納出「美感除了從學習中獲得，也能透過生活體悟」（S9-J1506）的重構結果。

S26 在反思寫作互評中，針對同儕的反思日誌，在回饋中展現從關聯、推論到重構的反思層次應用：

藝術家與作品之間的關係，可以由此分析藝術家的心理狀態及成長背景。比如培根（Francis Bacon）的畫作有許多黑、綠、紫，令人感到恐怖或危險、畏懼的構圖與內容，這樣也呈現了他的童年經驗（經常生病），離家出走以及性別認同等心靈曲折。這也使我想起過去曾參加醫療講座，看到藝術治療師與小朋友互動，透過他們的繪畫行為，可以瞭解他們自閉症的症狀和程度。因此，人們常說作品是會說話的，述說著創作者的個性、心理狀態、喜好，以及生命經驗等。（S26-C06）

此外，S6 在反思寫作互評單給予同儕的回應，也表現出回應、關聯、推與重構的整合：

以自身經驗出發，詮釋本土，是一個很棒的想法。但在這全球化的年代裡，是否應該強調本土？以前可能東方與西方交流有限，但當代作為一個經濟和文化的連貫體，未來你的作品不只是本土的觀眾看到，全球的人都可能看得到，所以本土是否會侷限藝術創作的觀眾和作品表現？（S6-C15）

綜上所述，學生在反思寫作的「重構」層次，能夠展現其問題意識產生後個人所歸納的結論或立場，以及對於更抽象層次問題的探討。這樣的結果在反思日誌的最末一欄有所呈現，同時，也在反思寫作互評單中，可以看到學生對於同儕的寫作再給予批判性回饋，展現反思的精神。學生在這個階段的反思寫作推導出個人對於自身做為一個藝術科系學生、美術史學習者、藝術觀眾、生存於社會之中之個人的種種體認，也彰顯了每個人面對創作及世界的現階段觀點。

整體而言，學生肯定反思寫作的層次訓練，提升了個人的反思能力。S1 認為「創作者應該都要具備反思能力」（S1-I15），這樣的訓練對於藝術科系學生而言是必要的，有助於專業藝術家的養成。S19 認為擁有這樣的能力可以增加自信心（S19-I15）；S25 認為「即使是生活中也可以想出一些問題，不是什麼東西都這麼理所當然」（S25-Q40301）；S26 則認為，「學到的這些不僅是可以運用的『資料』，思考已經變成自己的能力帶在身上」（S26-Q40301）。

經過一學期的反思寫作訓練，本研究於期末後測測得 100% 的學生皆肯定本課程的教學設計方式有助於反思能力的訓練。這個數據亦支持教師在教學現場的觀察，並吻合上述各項問卷與訪談之結果。

二、反思寫作對於學習取向之影響

（一）深度學習動機表現

研究者在問卷和訪談中發現，參與者皆同意美術史學習對於藝術科系學生而言具有必要性。然而，在學習表現上，過去修讀美術史的學習動機以通過紙筆測驗、獲得學分為主，不易產生自我與歷史之間的思考。研究者應用反思寫作於美術史教學之後，參與者描述過去與現在學習動機上的差異：

〔過去美術史的課程〕在學習上比較被動，感覺是爲了考過考試而讀的，但在這學期的反思日誌中，我發現自己是主動的思考，也相對沒有壓力，學習上是輕鬆有效率的。（S21-Q30601）

以前大多是老師上課給東西，大家就直接背，只要成績好就好。但這個是會自己去查資料或是主動複習，最後目的會變成希望自己能夠寫出好的思考內容，希望自己多思考。（S20-Q30601）

S24 認為，這種自主性的學習，能學習自己有興趣的部分，更輕鬆地加強印象。S5、S9、S12、S14 亦認為反思寫作使學生開始思索，包括對自我的提問和對社會的思考。

S3、S4、S16、S20、S22 在問卷及訪談中亦提到，反思寫作會促使他們在課堂之後再上網或查詢書刊文獻，進一步瞭解他們所關注的對象或議題。

綜合上述，就深度學習的深度動機而言，學生具體的表現為因內在興趣驅使，願意付出課餘時間，努力投入學習。據此，研究者發現透過反思寫作，能夠提升學生學習美術史的主動性，從過去的表面學習動機轉向深度學習動機。

（二）深度學習策略表現

根據參與者在反思寫作的表現，以及問卷、訪談所呈現的結果，本研究發現學生在學習取向的學習策略表現，亦從表面學習之「縮小範圍、強記死背」轉為「連結想法、追求理解」。在對於過去學習美術史所採取的策略描述中，學生表示面對知識內容多半透過筆記或強記死背的方式來應對，不易產生自我與歷史之間的思考。學生對於此一情形的陳述包括：「把重點放在已經知道的問題上」（S16-Q30601）、「考試可以反映學習狀況，但大多考完不久就忘了」（S9-Q10202）、「西洋美術史的人名容易背錯」（S26-Q10202），符合學者定義之表面學習策略。學生認為，經由反思寫作的練習反而可以幫助記憶，S26 表示即使沒有特別複習，學期末回顧所有課程內容，也能夠有 50% 以上的印象，優於為了考試而死背的效果（S26-Q30601）。除此之外，反思寫作更能夠促進系統性的思考、理解知識內容：

以往的史論相關課程都比較死板一點，都要死記內容為了考試，但其實會很容易忘光光。如果是像這樣，找出每一次自己深刻印象的事並且有很多思考環節，就能夠記在心裡，而且有更多的瞭解。（S22-Q30601）

覺得讀文科或歷史類型的內容，容易照著文獻吸收，而且有時候會有些乏味。但反思日誌可以幫助靈活思考課程的內容還有對於自身的問題，第一次這麼有系統地思考。（S17-Q30601）

這樣的學習取向轉變，表現在學生深度學習策略的運用，亦即，透過將想法或理念連結，而達致對知識全面性的理解。本研究發現，此一知識的理解甚至體現在更抽象層次的「內化個人的學習意義」，落實於自身和與歷史間關係的思考。S12、S13 皆肯定反思寫作讓史論類課程讓自己和歷史之間有更多連結，「不再是以枯燥的死讀，而是互動思考」（S8-Q30601）。對於藝術科系的學生而言，學習美術史可以從認識歷史的過程中釐清自己創作的位址，「會將作者經歷、作品、特質反射在自身經驗上」（S10-Q30601）。反思寫作融入美術史課堂，亦能夠使創作者更主動建立自己的美學觀。S25 認為：

以往都要背許多知識性的論點或事實，所以會覺得是我要來認識歷史知識。但現在會漸漸得把這些歷史知識與自己做連結，使我對美術史產生較多自己的思考及審美。(S25-Q30601)

學生在美術史課程中學習歷史並且觀照藝術家的各種狀態與處境，認為「加入了反思日誌，讓我覺得這門課更傾向幫助我將『歷史』與自己融合的課程」(S23-Q30601)，「能讓我們思考到歷史的問題與發展跟我們現在自己的差異和影響」(S19-Q30601)、「在反思日誌寫作自問自答的過程中，可以思考到很多事，也可以從中探討自身」(S14-Q30601)。對於藝術科系的學生而言，觀看美術史不僅在於理解歷史上的人事物，也包括思考自我與社會的關係。如同 S15、S26 認為反思寫作有助於「思考自身與歷史的定位與價值」(S15-Q20301)，「會省視到自己畢竟也是在這一領域中。接著會將自己的想法連結到社會、群體，和自己內心想法」(S26-Q20301)，甚至「意識到自己的本土意識」(S24-Q30103)。S26 更清晰地表達了反思寫作對於美術史教育的助益：

〔反思寫作〕強迫你花時間去靜下來思考歷史人物、事件與自己的關聯性。當我們真的好好去思考，我想那不只是幫助我們將知識更熟記而已，那能使我們因為視野的拓寬而不再活得那樣狹隘、自私。(S26-Q20303)

綜上所述，透過反思寫作，學生在美術史深度學習的策略表現上符合理論定義。另一方面，本研究之問卷結果顯示，學生認為，相對於一般性美術史課程，運用反思寫作策略在美術史課程，能幫助他們「提出對於藝術家、作品的看法」的比例，從 54% 上升至 88%；能幫助他們「思考歷史和自身的關係」的比例亦從 42% 上升至 88%。由此可知，反思寫作有助於深度學習策略的「連結想法、追求理解」。在前述對於反思寫作的結果分析中，亦可見支持這一結果的表現。

三、研究發現之綜述與討論

經由上述的分析討論，根據研究目的與兩項探討問題，綜論研究發現如下。

首先，學生於反思寫作上的表現，透過引導式的反思寫作表單，確實能達成具有層次之反思活動。「5R 反思層次」的架構透過報導、回應、關聯、推論、重構層層推進，使學生有所依循，在寫作上能夠展現其反思活動，達成效果。學生在一學期的過程中逐漸熟悉此一反思模式，儘管推論、重構兩個層次的寫作對學生而言較費心思，但最終皆能在反思寫作上有具體表現。透過思考技巧的培養、思考架構的建立，從發現問題到探

究答案，學生得以發展良好的美學涵養與認知（陳玲萱，2005：137）。研究者在教學過程中，亦透過課堂觀察、反思寫作的追蹤及分析，以及各項問卷或訪談，發現學生藉由反思寫作的訓練，成為主動的學習者。

第二，反思寫作有助於學生深度學習。本研究發現，學生透過反思寫作，採取深度學習的取向，在學習動機上表現為內在興趣和致力學習，學習策略為關聯性的思考和全面性的理解，符合 Kember 等（2004）定義之學習深度取向。

此外，有兩點值得加以討論之處。就本計畫之執行過程而言，雖規定學生必須按時完成並繳交「反思日誌」與「反思寫作互評單」，仍有極少部分學生無法在規定的時間完成，未即時完成寫作的學生常利用上課時間續作，影響其聽課的專注程度。針對此問題，授課者對遲交者放寬繳交時限，使其可有更充分時間完成。另一方面，研究發現教師對於學生反思寫作的引導是重要的。某些學生在期初時寫作未臻理想，常見的問題包括未能依據要求逐項寫作、在「推論」的反思階段未能完成三個提問與自答，以及最後的「重構」未能清楚總結自我的發現等，在教師更多具體的指引與不斷鼓勵之下，終能有所起色。在一個學期的時間裡，學生的反思能力增進是緩慢而漸進的，其對於歷史與自我關係的思考亦如此，這些自我覺知在短期內或許未能清楚覺察，學生在期末時回顧卻能有感於自己在反思活動上的學習成就。

再者，以兩人一組的方式進行反思寫作的互評，雖然合作對象是學生自行決定，但自由分組的制度最後仍會造成某些非主動的分組結果。反思寫作的理想情形是能夠盡情表述，然而在具備互評以及教師批閱的機制之下，儘管沒有依據內容評定成績的壓力，如何建立師生之間、同儕之間的信任，使得反思寫作確實而有效，是一重要課題。此外，本研究亦發現部分學生在「反思寫作互評」上，經常以正面鼓勵或分享類似觀點的方式回應，未能明確表現從描述到重構的多層次反思過程，需要教師不斷引導與刺激，才能漸漸找到批判閱讀並給予回饋的竅門。

伍、結論

本研究將反思寫作應用於大學藝術科系之美術史類課程，探討學生的反思寫作表現，以及反思寫作對於學生學習取向的影響。研究發現，學生在「5R 反思層次」的架構引導下，依循報導、回應、關聯、推論、重構的層次，能夠將課堂中印象深刻之人物、作品，或事件加以描述，回應直觀之感受及看法，再連結自身經驗，試圖為事物提出關聯性的

解釋。接著，學生能廣泛運用自我觀點，尋求對事物的深度理解，在這個高度轉化的過程中，根據自我的反思為事件找到經驗的歸納與結論，提出一己的觀點，得出原則或個人立場。學生亦認同反思寫作訓練有助於個人反思能力的提升。

此外，本研究亦發現，上述的反思寫作能促進學生的深度學習。在學習動機的表現上，不同於過去為應付考試、獲取成績而驅動的表面動機，學生透過反思寫作提升了對於美術史的內在興趣，轉變為願意主動投入課餘時間學習的深度動機。在學習策略的表現上，過去依賴記憶背誦、縮限求知範圍的被動策略，在反思寫作的實踐之下，學生能夠改以關聯性的思維過程，尋求對知識的全面理解。這樣的深度策略，尤其呼應了反思寫作所強調的，對於自身的覺察、經驗的回顧，以及自我意識的生成。

本研究建議反思寫作的訓練為持續性的過程，教師必須長期實施，方見成效。以本研究之經驗，須至少一個學期的時間始能達成普遍的反思寫作成效。反思做為一種思維技術，也如同學習其他技能一樣，需要耐心和時間不斷嘗試於錯誤中調整、學習（林文琪，2019）。教師在未來的課程中應強化各階段反思寫作的解說教學及輔導，使學生在實踐的過程中更能領會反思的方法。同時，反思寫作亦牽涉敘事力的表現，如何提升學生處理訊息與知識理解上的寫作表達能力，亦須在教學實務中有所考量。研究過程發現，教師給予學生的反思引導有其必要性，而另一方面，同儕的意見反饋則能提供學生不同意見的討論、交流，兩者對於批判性反思的訓練皆有助益。無論教師或者同儕回饋，都需要書寫者對於意見回饋者的信賴。如何確立一個互信的反思書寫與回饋機制，亦是日後教學上需再思索之處。

在未來研究方面，研究者建議可將學生的各項反思寫作文件內容加以分析，從中探究大學藝術科系學生之美術史觀養成與傾向，例如：對於特定時期美術發展之具體評價與觀點，或者藝術鑑賞所採取的詮釋與閱讀策略等。在美術史知識對於藝術創作者學習之具體影響方面，則可深入探討美術科系學生如何看待美術史與自身關係、如何從歷史中認知自我創作之位置等。期望本研究之結果，能提供反思寫作運用於藝術教育研究之參考。

謝誌

本論文為教育部教學實踐研究計畫（編號：PHA107067）之部分研究成果，謹此感謝教育部對於教師從事教學研究之獎助。

引用文獻

中文部分：

Best, S. (2015)。《社會科學研究法：資料蒐集與分析》(李文政譯)。新北市：心理。(原著出版於 2012 年)

Best, S. (2015). *Understanding & doing successful research: Data collection and analysis for the social sciences* (Wen-Zheng Li, Trans.). New Taipei City: Psychological. (Original work published 2012)

Creswell, J. W. (2015)。《研究設計：質性、量化及混合方法取向》(林正昌譯)。臺北市：學富文化。(原著出版於 2014 年)

Creswell, J. W. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 4/e* (Zheng-Chang Lin, Trans.). Taipei: Pro-Ed. (Original work published 2014)

Kumar, R. (2000)。《研究方法：步驟化學習指南》(潘中道、黃瑋瑩、胡龍騰譯)。臺北市：學富文化。(原著出版於 1996 年)

Kumar, R. (2006). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (Zhong-Dao Pan, Wei-Ying Huang, & Long-Teng Hu, Trans.). Taipei: Pro-Ed. (Original work published 1996)

王文科、王智弘 (2017)。《教育研究法》。臺北市：五南。

Wen-Ke Wang, & Zhi-Hong Wang (2017). *Educational research methods*. Taipei: Wu-Nan.

李懿純 (2015)。103 年度椰林講堂：特色課程 反思寫作融入課程：國語文能力表達〔影片〕。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=bt9dyP2pyO0>

Li, Yi-Chun (2015). *2014 Ye-Lin Lectures of featured programs. Applying reflective writing on courses: Chinese expression ability* [Video]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=bt9dyP2pyO0>

宋雪萍 (2010)。中外美術史教學中的思考。《文教資料》，33，97-98。

Song, Xue-Ping. (2010). Thoughts on the teaching of Chinese and Western art history. *Data of Culture and Education*, 33, 97-98.

林文琪 (2018)。《反思寫作：刻意練習手冊》。臺北市：臺北醫學大學。

Lin, Wen-Chi (2019). *Reflective writing: A practice handbook*. Taipei: Taipei Medical University.

林文琪 (2019)。《我寫·我思·我在：反思寫作教學的理論與實踐》。臺北市：五南。

Lin, Wen-Chi (2019). *I write, I think, I am: Theories and practice of teaching on reflective writing*. Taipei: Wu-Nan.

林進材 (2004)。《教學原理》。臺北市：五南。

Lin, Chin-Tsai (2004). *Principles of instruction*. Taipei: Wu-Nan.

祁曉松 (2011)。美術史教學方法探討。《文教資料》，21，84-85。

Chi, Xiao-Song (2011). Discussion on teaching methods of art history. *Data of Culture and Education*, 21, 84-85.

張貴傑、何慧卿、曾博泓（2017）。運用「反思寫作」融入專業課程的教學設計與反思：以社會工作學系為例。《*玄奘大學教學實務研究論叢*》，4，89-110。

Chang, Gui-Jie, Ho, Hui-Ching, & Tseng, Bo-Hong. (2017). The teaching design and reflective thinking of applying “reflective writing” on professional courses: A case study of department of social work. *HCU Teaching Practice Research Forum*, 4, 89-110.

陳玲萱（2005）。批判思考在藝術鑑賞教學上的應用：一個文獻初探。《*藝術教育研究*》，9，115-141。

Chen, Ling-Hsuan (2005). Applying critical thinking in art appreciation: A reference inquiry. *Research in Arts Education*, 9, 115-141.

黃曬莉、洪才舒（2017）。學習的意義感：建立、失落，及再創生。《*教育科學研究期刊*》，62（1），133-162。

Huang, Li-Li & Hung, Tsai-Shu. (2017). Meaning of learning: Construction, loss, and reconstruction. *Journal of Research in Education Sciences*, 62(1), 133-162.

薄喬萍（2010）。《*信度與效度*》。臺北市：東華。

Bo, Qiao-Ping (2010). *Reliability and validity*. Taipei: Tung Hua.

外文部分：

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching*, 5(1), 1-73.

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

Branch, W. T., & Paranjape, A. (2002). Feedback and reflection: Teaching methods for clinical settings. *Academic Medicine*, 77(12), 1185-1188.

Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 143, 79-95.

Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54(2), 231-236.

Geisler, C., & Kaufer, D. S. (1989). Making meaning in literate conversations: A teachable sequence for reflective writing. *Rhetoric Society Quarterly*, 19(3), 229-243.

Gelmez, K., & Bagli, H. (2018). Exploring the functions of reflective writing in the design studio: A study from the point of view of students. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 17(2), 177-197.

Hampton, M. (n.d.). *Reflective writing: A basic introduction*. Retrieved from <http://www2.port.ac.uk/media/contacts-and-departments/student-support-services/ask/downloads/Reflective-writing---a-basic-introduction.pdf>

Hettich, P. (1990). Journal writing: Old fare or nouvelle cuisine? *Teaching of Psychology*, 17, 36-39.

- James, P. (2000). "I am the dark forest": Personal analogy as a way to understand metaphor. *Art Education*, 53(5), 6-11.
- Jung, J. (2011). Reflective writing's synecdochic imperative: Process descriptions redescribed. *College English*, 73(6), 628-647.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279.
- Kurt, M., & Kurt, S. (2017). Improving design understandings and skills through enhanced metacognition: Reflective design journals. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 226-238.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 39-58). Edinburgh, UK: Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the reflect rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-50.
- Oxford Brookes University. (n.d.). *Reflective writing*. Retrieved from <https://www.brookes.ac.uk/students/upgrade/study-skills/reflective-writing/>
- University of New South Wales. (n.d.). *Reflective writing*. Retrieved from <https://student.unsw.edu.au/reflective-writing>
- University of Reading. (2017). *Practice-based and reflective learning*. Retrieved from <http://libguides.reading.ac.uk/reflective/writing>
- Young, A., & Fulwiler, T. (Eds.). (1986). *Writing across the disciplines: Research into practice*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

附錄一 每週反思日誌格式

課程名稱	臺灣美術史	授課教師		記錄者	
上課日期		上課地點			
<p>請描述上課事件，自由寫作： 依課堂進行的程序，盡可能詳細的描述課堂上發生的事件，如課程內容、教室中老師在做什麼、自己在做什麼、自己的感受及想法。</p>			<p>自我提問練習： 再次閱讀左邊的描述，針對描述內容自我提問並寫下問題及回應（至少三組）。</p>		
<p>請描述課堂中讓我印象最深刻的一件事（可將人、事、時、地、物具體描繪）</p>			<p>為什麼對於這件人／事／物我有這樣的感覺？</p>		
<p>對於這件事／物／人我的感覺是……</p>					
<p>對於這件事／物／人我的看法是……</p>					
<p>在這過程中，我過去曾經歷過的感覺或經驗是……</p>					
<p>經過上面的左、右欄書寫後，我發現了什麼？</p>					
<p></p>					

附錄二 反思寫作互評單

評論日期		評論地點	藝設系視聽教室
被評論者		評論者（系級姓名）	
評論內容（請根據同學的每週反思日誌給予意見分享、提問、回饋）			

附錄三 個人訪談題綱

一、關於美術史類課程的修讀經驗

1. 你喜歡美術史類課程嗎？為什麼？
2. 在過去的經驗中，你曾修讀的美術史課程採用何種教學方式？
3. 在過去的經驗中，你的上課經驗如何？
4. 你認為這些對你後續的學習有沒有幫助？
5. (承上題) 如果有，幫助為何？
6. 就你個人而言，美術史類課程最大的學習困難是什麼？
7. 從學生的角度來看，你認為美術史類課程的教學，最大問題在哪裡？為什麼？

二、關於反思寫作融入教學

1. 這學期的每週反思日誌，你大多在什麼時間點寫作、完成？
2. 寫作反思日誌對你而言是否有困難？
3. 你喜歡這個寫作過程嗎？為什麼？
4. 你認為反思寫作是否對學習有幫助？
5. 你對於同學互評的方式有何看法？
6. 你對於老師和教學助理給的反思寫作引導有何看法？
7. 配合反思日誌寫作，你認為同學互評以及老師的引導是否必要？

三、綜合評價

1. 你認為「反思寫作」是否有助於美術史的學習？
2. 經過一學期的寫作練習，你認為自己的反思能力有無改變？
3. 你認為這樣的學習對你未來的生活是否有何影響？

附錄四 「臺灣美術史」教學大綱

一、課程說明

本課程以臺灣美術發展史為講述內容，配合反思寫作的教學方法，引導學生認識並思考臺灣美術自史前時代至今的發展歷程。授課方式以教師講授為主，講授內容注重各時期代表藝術家及藝術運動、藝術表現和時代社會背景的關聯性。教材使用臺灣美術史學者蕭瓊瑞等教授合著之臺灣美術史綱，配合自編教材於課堂教學，成績評量以課堂參與及出席狀況、學生反思寫作之歷程紀錄、小組報告為依據。教師配合課程訂定報告的主題，由修課學生組成小組共同討論、準備，於課堂上發表。

此外，本學年度之「臺灣美術史」課程，將配合教育部「教學實踐研究計畫：反思寫作融入藝術科系專業課程之教學研究」實施。本計畫是一項「教學研究計畫」，意即教師根據教學活動的實踐所做的研究。本研究的目的是探討「反思寫作」融入藝術科系的專業課程教學的成果和影響，評估這樣的教學方式對於學生在學習上的具體效益，對於專業能力的提升是否有幫助等。參與者在研究過程中將成為調查法實施的主要對象，在修課期間完成計畫主持人所設計之反思寫作回饋單、問卷，以及課堂要求之作業或報告。本研究已經過○○○○大學研究倫理審查委員會審查，審查內容包含利益及風險評估、研究參與者照護及隱私保護等，並已獲得核准。

二、課程大綱

週次	課程內容
1	課程內容說明與反思寫作
2	第一單元：臺灣的史前時代文明，及明清時期之美術發展
3	史前時代文明與藝術、原住民藝術／明清時期的文人書畫
4	第二單元：臺灣美術的第一波現代化：殖民時代與地方色彩
5	殖民體系與新美術運動／帝展與臺展／臺展三少年／南國色彩／水彩筆下的鄉土／法
6	國經驗與臺灣美術／最初的在野力量：Mouve 美協
7	
8	
9	
10	第三單元：戰後初期的社會寫實風潮及官展體制的建立
11	「回歸者」與戰後初期的社會寫實／戰後藝術體制的建立：臺灣省全省美展
12	第四單元：臺灣美術的第二波現代化：以抽象為現代
13	新藝術運動，以及五月畫會、東方畫會／複合藝術的開展
14	
15	第五單元：鄉土寫實風潮

週次	課程內容
16	第六單元：臺灣美術的第三波現代化：美術館與全面開放的時代
17	解嚴前後，美術館時代與畫會群起／多元進行式：全面開放的時代、本土化與國際化之爭
18	期末檢討、反思寫作學習歷程討論

三、指定教材

1. 劉益昌、高業榮、傅朝卿、蕭瓊瑞（2009）。*臺灣美術史綱*。臺北市：藝術家。
2. 蕭瓊瑞（2013）。*戰後臺灣美術史*。臺北市：藝術家。

四、參考用書

3. 謝里法（1970）。*日據時代臺灣美術運動史*。臺北市：藝術家。
4. 林惺嶽（1985）。*臺灣美術風雲 40 年*。臺北市：自立報系。
5. 賴瑛瑛（2003）。*臺灣前衛：六〇年代複合藝術*。臺北市：遠流。
6. 姚瑞中（2004）。*臺灣裝置藝術*。臺北市：木馬文化。
7. 曹銘宗（2013）。*臺灣史新聞*。臺北市：貓頭鷹。
8. 陳翠蓮、吳乃德、胡慧玲（2013）。*百年追求：臺灣民主運動的故事*。臺北市：衛城。
9. 翁佳音、曹銘宗（2016）。*大灣大員福爾摩沙：從葡萄牙航海日誌、荷西地圖、清日文獻尋找臺灣地名真相*。臺北市：貓頭鷹。

五、評量方式

1. 出席、上課表現：20%
2. 反思寫作歷程檔案（包括：每週反思日誌、互評單、期末自我評估表等）：40%
3. 小組報告：40%

六、小組報告

分組進行。依照教師指定之主題，須準備 A4 一頁之紙本題綱（須印製給班上同學），並配合簡報軟體呈現。紙本格式與口頭報告形式不拘，鼓勵創新之呈現方式。每一主題之報告時間為 20 分鐘。

七、關於反思寫作

由 Bain 等學者提出反思寫作的五個層次——報導、回應、關聯、推論、重構——做為運用在教學上的具體內涵依據，如下表 1：

表 1
反思寫作的五個層次

層次	內涵
第一層次：報導 (reporting)	<ul style="list-style-type: none"> • 描述、報導或以最低限度的轉化來重述，不加入個人的觀察或觀點。
第二層次：回應 (responding)	<ul style="list-style-type: none"> • 使用原始資料稍加轉化。 • 直接提出觀察或判斷，不經推論，亦不必提出判斷依據。 • 提出問題，但不必企圖回答問題或多做思考。 • 提出自我的感覺，例如：輕鬆、焦慮、快樂等。
第三層次：關聯 (relating)	<ul style="list-style-type: none"> • 辨識資料與個人過去或當下經驗有關連之處。 • 尋找這些關連表面的理解。 • 在自我的經驗中找出擅長的、需要增進的、曾犯的錯誤等。 • 解釋原因 (事情為何發生、為何認為自己需要某事物、為何需要計畫或改變等)。
第四層次：推論 (reasoning)	<ul style="list-style-type: none"> • 融會資料提出其間的適當關係，例如：理論概念、個人經驗，進入高度轉化或概念化的層次。 • 為事物的發生尋求深度理解。 • 探索或分析一個概念、事件或經驗，提出問題並試圖找出答案，進行另類思考，推測事情發生的原因或提出假說。 • 具有理解深度地運用自我的觀點、推論或經驗，解釋自己或他人的行為或感受。 • 探討理論和實踐之間的關係。
第五層次：重構 (reconstruction)	<ul style="list-style-type: none"> • 在歸納中展現高層次的抽象思考，並且／或者運用在學習上。 • 根據自我的反思、經驗的歸納、提出初步的結論，得出原則，形塑個人的教學理論或個人對於議題的立場。 • 歸納並內化個人在學習上的意義，並且／或者基於以上反思提出未來的學習規劃。

資料來源：教師翻譯自 Bain、Ballantyne、Packer、Mills (1999：60)。

由表 1 的反思層次模型可知，反思寫作從直觀的感覺和經驗描述開始，循序而進入後設思考、推論的階段，最後得出總體結論並向日後的學習投射學習和思考延續的可能性，這是一個有系統的反思過程，為「有目的的思考」提供了有效的框架。

本學期配合課堂實施的「反思寫作」包括：

1. 每週反思日誌：每週上課之後寫作，於次週上課時帶來。
2. 反思日誌互評單：每兩位同學一組，做為學習的伙伴。於每週上課的第一個 10 分鐘進行互評。請根據學伴的反思日誌給予意見的回饋、分享、鼓勵。

以上 (1)、(2) 兩項於當週下課繳交給課程助教。寫作「內容」不影響成績，但「繳交狀況」是評分的依據。

3. 期末自我評估表：於第 17 週時實施。每位同學請根據這學期自我的學習狀況給予自評。寫作「內容」不影響成績，但「繳交狀況」是評分的依據。
4. 學習成果檔案：請每位同學蒐集自己每週的「反思日誌」、「互評單」、「期末自我評估表」等資料，呈現這學期學習的反思學習成果，並自行設計封面。建議以活頁簿呈現為佳。亦可加入你所參與的小組報告成果，更鼓勵納入課餘時的各種自我學習文件，形式不拘。

Teaching Practice of Applying Reflective Writing to Art History Course in University Art Education

Ching-Wen Chang¹

Summary

In recent years, reflective writing has been widely used in higher education in Europe and the United States and has received increasing attention from academia in Taiwan. Nevertheless, its application to art education requires further exploration from an academic perspective. Therefore, this paper investigates the use of reflective writing to facilitate students' deep learning in art history courses. Art history courses are crucial to art education. In Taiwan, art history courses often emphasize cognition as opposed to skills. Hence, students usually expect to acquire knowledge passively in these courses and tend to exhibit low learning motivation. As a result, deep learning is hindered. This study considers the role of reflective writing in the learning process and its link to deep learning. Based on studying a course titled Art History of Taiwan offered by the Department of Arts and Design at University N by incorporating reflective writing into teaching, this research aims to (1) analyze students' performance in reflecting on their learning of art history and (2) evaluate the effect of reflective writing on students' learning orientation. In so doing, it hopes to contribute to development of art history education in Taiwan.

This study employed qualitative research method. Triangulation, which involves using various methods to collect data from a group of research participants, was performed to improve the reliability of data collected and produce reliable research results. The researcher served as the teacher of the 18-week course. A total of 26 students enrolled in this course gave consent to participate in the study and were recruited to discuss the effect of reflective writing on learning art history. Students were asked to write reflective journals and complete peer-review sheets for reflective writing, both of which are reflective writing activities in the 5Rs framework. In addition

¹ Assistant Professor / Department of Arts and Design, National Tsing Hua University

to the two reflective writing activities, this study also incorporated three questionnaire surveys and individual interviews at the end of the semester. In-class observation records and teaching journals created by the researcher were also analyzed.

The research finds that using the 5Rs framework (5Rs: reporting, responding, relating, reasoning, and reconstruction) to produce weekly reflective writing enabled the students to ask questions and identify answers on their own by exploring objects and events that interested them, thereby improving their reflective ability. Although most students struggled at the reasoning and reconstructing stages, which required relatively extensive thinking and processing, they were able to produce meaningful content in their reflective writing by the end of the course. Furthermore, reflective writing activities prompted the students to engage in deep learning. The students' deep motive was elicited by their intrinsic interest, encouraging them to actively invest their free time into learning. This differs from individuals with surface motive who act because of their fear of failure or desire to be qualified. Therefore, reflective writing enhanced students' drive in learning art history and facilitated a shift from surface learning motive to deep learning motive. In terms of learning strategy, students changed from memorization without understanding and therefore limiting the scope of information acquired (surface learning) to connecting thoughts and endeavoring to comprehend course content (deep learning). This deep strategy is consistent with the focus of reflective writing, namely self-observation, retrospection of experiences, and generating of self-awareness.

Because reflective writing entails continual training, this study recommends that teachers implement reflective writing for an extensive period of time to generate beneficial effects of this approach. To guide students in reflective writing, teachers may provide advice on thinking patterns and directions. Moreover, feedback from peers offers students opportunities for discussion and exchange of different opinions, both of which are conducive to cultivating critical reflection. Furthermore, the study suggests that future researches to analyze the content of reflective writing created by university students in art departments to explore how their perspectives on art history are fostered as well as investigate the effect of art history knowledge on the learning of students aiming to become art creators.