通識教育實踐與研究

General Education:Practice and Research

第 27 期　2020 年 6 月

發 行 人　洪明奇

總 編 輯　陳悅生

本期主編　洪美齡

編輯委員　徐志平　袁鶴齡　廖美玲　陳中庸

廖述盛　辜玉茹　洪武雄

助理編輯　徐玲珊　周瑋琳

出 版 者　中國醫藥大學通識教育中心

地址：404 台中市學士路 91 號

電話：(04) 22053366-1801

傳真：(04) 22033108

版權所有，翻印、轉載須經本刊同意

ISSN 1608-6279

通識教育實踐與研究

General Education: Practice and Research

第 27 期　2020 年 6 月

目　錄

◆創造思考融入讀寫結合課程之行動研究……**周淑媚**……1

通識教育實踐與研究

General Education: Practice and Research

No.27 June, 2020

CONTENTS

◆ Action Research of Integrating Creative Thinking into "Reading and Writing"..... Shu-Mei Chou… ……1

創造思考融入讀寫結合課程之行動研究

周淑媚

中國醫藥大學通識教育中心專任副教授

中文摘要

語文是理解自己、感受世界，與他者及外在世界產生聯繫的最基本能力，同時也是良好學習的奠基石。因此，語文教育不僅強調閱讀理解的素養，亦重視溝通表達的敘事能力。本研究利用教育行動研究架構，針對創造思考融入「閱讀與寫作」的課程情境，探討讀寫結合教學方案的發展歷程，並瞭解個案班級於此教學方案實施後，在閱讀素養與多元敘事表達力之學習成效。本研究對象為 106 學年第 1 學期修習本校「閱讀與寫作」通識課程的學生，共計 39 名，進行為時一學期的行動研究。研究結果發現，在閱讀素養方面：透過多文本主題閱讀，可啟發學生「想要知道更多」的閱讀理解；以多角度對話，尊重個人差異和內在自省的小組共讀會，對閱讀素養的提升有正向成效。在多元敘事表達能力方面：以自由書寫克服學生寫作冷感，並展示個人意義；通過同儕效應，看得見的榜樣，有助於促進和整合學習；運用多元敘事，從文字到圖像，讓寫作變得更有趣。

關鍵詞：創造思考、讀寫結合、閱讀與寫作

壹、前言

一、研究背景與動機

「閱讀」是認識世界、發展思維及獲得審美體驗的重要途徑；「寫作」不僅是一種表達工具，同時也是一種思維方式、人文修養，更是資訊時代不可或缺的核心技能。「閱讀」和「寫作」向來是各級學校語文領域教育中的主要目標，兩者之間的關聯性始終被關注著。20 世紀中後期，西方學界逐漸以新的觀點探討閱讀和寫作的歷程，開啓許多不同的思維和應用（Fitzgerald & Shanahan，2000；Jackson，2009；Shanahan，2006；Stotsky，1983）。據 Fitzgerald 與 Shanahan 的整合評論指出，採取共享知識（shared knowledge）觀點取向的學者認爲：閱讀和寫作可能依賴相同或相似的知識表徵、認知歷程、情境和脈絡限制（梁雲霞，2016）。中文學界亦強調「寫」是由「意」而「象」，倚靠先驗自然而然之能力，屬於「直觀表現」；至於「讀」則是由「象」而「意」，依科學方法分析，據研究推得結果，屬於「模式探究」，兩者互動而不可分割（陳滿銘，2013a：21）。多項研究指出，完整的讀寫整合課程，爲提升學生寫作能力提供一條有效的途徑（高敬堯，2013；莊欣惠、何嘉儀，2015；陳淑麗等，2018；陳靖文、黃秀霜，2018；陳鳳如，2004）。

因應讀寫整合教學研究趨勢，國內有關閱讀與寫作教學相關研究方興未艾，然研究樣本多聚焦在中小學，以大學生爲對象的研究相對冷落許多。推究原因，除教學現場中閱讀與寫作教學割裂、學生對閱讀和寫作興趣不濃、閱讀感悟積累不足、學生個性化閱讀、自主性寫作無法落實教學目標等諸多因素外；更關鍵的是，以大學生爲研究對象的研究者身分多是大學端的教師，然在教育部推動教師多元升等制度計畫前，教學型教師在相關獎勵或支持措施不足

的環境下，難以獲得資源從事教學研究，且在傳統單一價值取向的學術升等氛圍中，專門著作的地位是教學實務研究難以望其項背。因此，大學國文課程改革步伐雖向前邁了大一步，各校也因應教育部辦理全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫，教學成果斐然，惟與教學實踐相關的研究論文尚未顯著呈顯。

二、研究目的

有鑑於此，研究者透過文獻蒐集，整理國內外閱讀與寫作相關理論，探討將創造思考教學策略融入讀寫結合之「閱讀與寫作」教學場域，希望透過本研究培養學生閱讀興趣與素養，並期透過以讀促寫，提升學生多元敘事表達的能力。同時，作爲研究者的教師也能從此歷程中對教學策略與活動設計進行反思與學習，以課程行動研究提升教師個人的專業能力。綜言之，本研究之目的爲：

（一）建構創造思考融入讀寫結合課程之教學方案。

（二）瞭解創造思考融入讀寫結合課程之學生學習成效。

行動研究中的研究問題通常協助研究者增進實務的學習，藉行動研究的過程改善教學實務工作所面臨之困境。本研究以行動研究爲研究取徑，根據上述研究動機與目的，本研究之研究問題如下：

（一）教師如何發展創造思考融入「閱讀與寫作」之課程設計？

（二）實施創造思考融入「閱讀與寫作」課程教學後，能否有效提升學生的閱讀素養與多元敘事表達能力？

貳、文獻探討

一、「閱讀」和「寫作」的關聯性

閱讀與寫作是語文能力發展的重要項目（王瓊珠譯，2003）。Fitzgerald 與 Shanahan（2000）依研究者看待「閱讀」和「寫作」之不同觀點，歸納出三種探究「閱讀」和「寫作」關聯性的基本取向：從修辭關係來探究、從程序性關係來探究、從共享的知識觀點探究。簡述如下：

（一）以修辭的關聯性探究取向：將「閱讀」和「寫作」關係視爲「吸收 VS.產出」，強調文章的形式，重視閱讀與模仿經典作品。

（二）從程序的關聯性探究取向：將「閱讀」和「寫作」關係視爲功能性的活動，透過教學結合這兩種活動可以完成某項欲達到的目標。

（三）共享知識觀點探究取向：認爲「閱讀」和「寫作」在不同的語言層級上，均可呈現出它們的知識表徵（梁雲霞，2016）。

Fitzgerald 與 Shanahan 進一步將「閱讀」和「寫作」共享的知識歸納爲四個基本類型，如表 1 所示。

表 1：閱讀-寫作間共享的知識類型

上位知識	從屬知識
後設知識	1. 理解閱讀和寫作的功能和目的 2. 理解讀者和寫作者之間的互動 3. 監控自己的意義形成過程（後設理解）和認字情形，或寫出文本時所用的策略

	4. 監控自己的所擁有的知識情況 5. 動機
理解內容和事物本質的領域知識	1. 字詞意義 2. 從連續的文本所形成的脈絡中發現意義
文本屬性的知識	1. 字形字音知識 • 語音覺察 • 字形覺察（字母型態、印刷排版的表徵知識，如標點和大寫的形式） • 詞素構字（字的結構和組字形態） 2. 語法 • 句子的法則 • 標點 3. 文本形式 • 文本中段落的安排規則（如故事和說明文的結構） • 內文的組織方式（如文章和圖片的次序）
程序性知識及調和閱讀和寫作的能力	1. 知道如何從現有的知識領域中提取、使用和產生知識 2. 結合各種不同的歷程，產生順暢的整合

資料來源：整理自梁雲霞，2016，頁65。

Shanahan 與 Lomax（1986、1988）認爲「閱讀」和「寫作」之間是一種交互影響的模式，兩者存在著共通的知識基礎。然則，Fitzgerald 與 Shanahan（2000）卻又一再強調「閱讀」和「寫作」即使有其相似性（similar），卻非同一（identical）；換言之，「閱讀」和「寫作」固然有相似的歷程，但並不是同一件事情。儘管「閱讀」和「寫作」的關聯性並不完整密合，但多數學者仍主張兩者在認知層面上的獨立性是可以相互結合並有效地支持對方。

艾德勒即認爲閱讀和寫作是兩種相關的藝術，讀者嘗試尋找作品結構以理解文章，作者以結構爲基礎組織內容，閱讀和寫作兩者所把握之架構與大綱的規則相同（郝明義、朱衣譯，2003）。古德曼也從社會心理語言歷程觀點，強調閱讀和寫作是個動態且建構性的歷程，認爲在學習時可以閱讀和寫作，在閱讀和寫作時可以學習，亦即幫助學生從學寫的過程中學讀，從學讀的過程中學寫（洪月女譯，1998）。費爾貝恩和溫奇更提出解讀文章的三種重要武器：重新編組、推理和評鑑。通過選取重要信息，段落重點回顧，推敲作者真正所欲傳達的信息，進而評價解讀文章，了解材料的價值所在。至若寫作則是一系列觀點有順序地陳述過程，因此，藉閱讀別人的文章可明瞭什麼東西使作品具有可讀性，從而「借鑒別人的寫法，來提高自己寫作的水平」（邱楓藍譯，2007：63）。

二、語文能力與讀寫互動理論

學界通常把能力理解爲「順利完成某種活動且直接影響活動效率所具備的心理特徵。它是在遺傳素質的基礎上，經過培訓教育，並在實踐活動中吸取集體智慧和經驗而形成發展起來的」（鄭安云，2005：80）。「讀」和「寫」都同以「意象（思維）」爲內容，這使兩者的關係緊密相聯；通貫「思維」各層面的「意象」形成「意象（思維）系統」，此系統又直接與「語文能力」的開展相關（陳滿銘，2013a：19）。語文能力可概分爲三個層級：「一般能力」（思維力：觀察、記憶、聯想、想像等）、「特殊能力」（含各學科，以辭章學言，包括風格、主題、選材、修辭、構詞、布局等）與「綜合能力」（如創造力）（仇小屏，2005：41-42）。最高層級的綜合能力是統合一般能力與特殊能力而成的能力。

由於「寫」（創作）是由「意」而「象」，靠先驗自然而然之能力，屬「直觀表現」，是「先天能力的順向發揮」；至於「讀」（鑑賞）則是由「象」而「意」，以科學方法分析，據研究推得結果，屬「模式探究」，是「後天研究的逆向努力」，兩者互動密不可分（陳滿銘，2013a：21）。語文能力雖分爲三層，其重心始終在轉化「意象」的「思維力」上，經由「形象」、「邏輯」與「綜合」等三種思維力之作用下，結合「聯想」與「想像」的主客觀開展，進而融貫各層能力，並由此產生「創造力」（陳滿銘，2013b：214）。綜合這三種能力，可形成如下的「意象（思維）系統」圖。

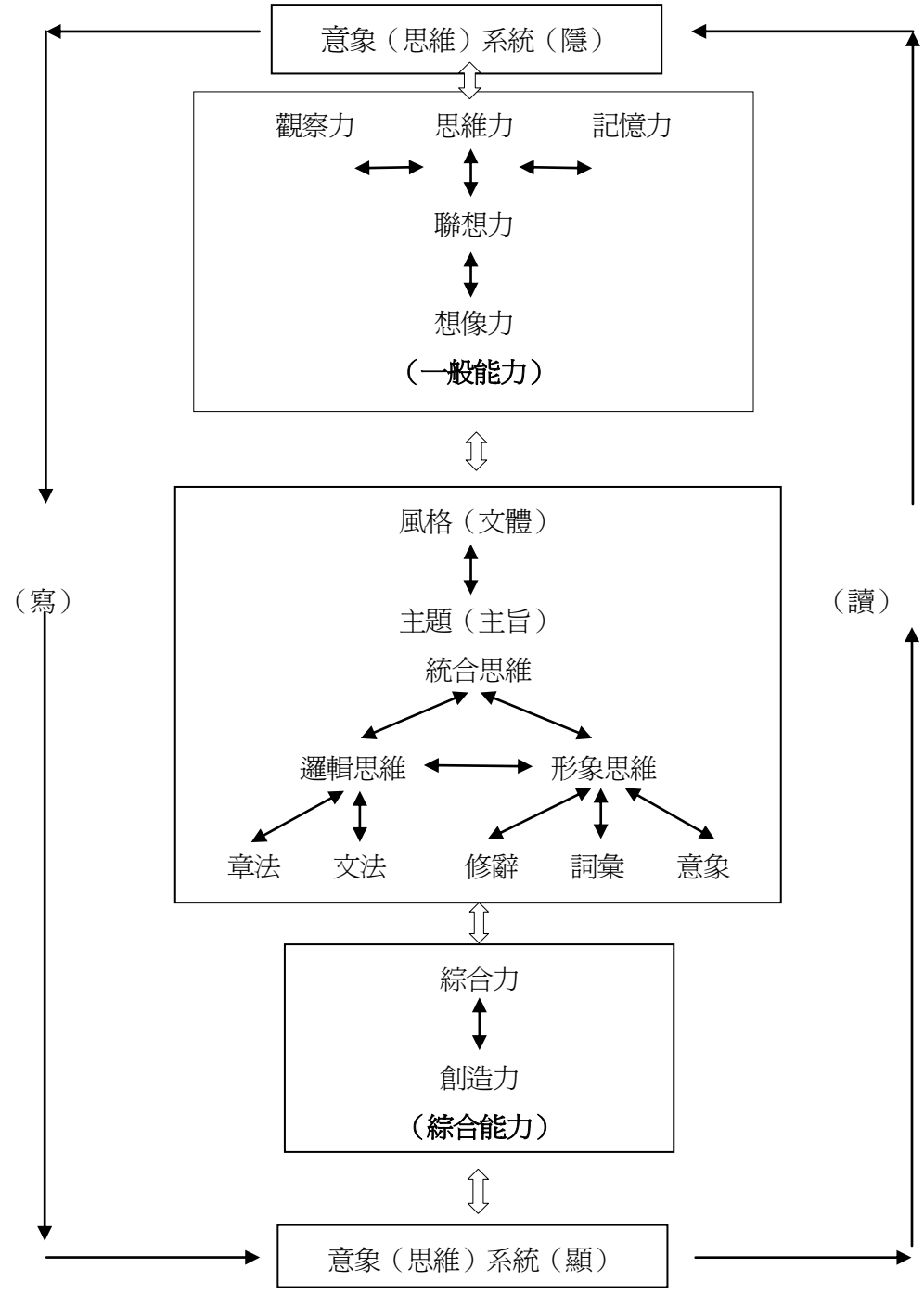


圖 1：意象（思維）系統圖

資料來源：陳滿銘，2013a，頁 20。

依 Tierney 和 Shanahan 的研究，閱讀和寫作的連結有如下三點：（一）閱讀和寫作是一種知識與歷程的分享。（二）閱讀與寫作的關係是寫作者和讀者的交流。（三）閱讀和寫作是一種問題解決的工具（Tierney & Shanahan，1991；陳鳳如，1999）。強調閱讀和寫作的關係不僅是學習分享與經驗交流的歷程，同時是一種意義建構的活動。亦即作者把自己的意義融入寫作中，試圖讓讀者理解自己的概念；讀者則透過閱讀，以自己的價值觀、經驗和理解建構屬於自己的意義。眾多研究指出，設計完整的讀寫整合課程，有助於提升學生的閱讀與書寫能力。近年來國內有關閱讀與寫作教學相關研究成效卓著，惟研究樣本多聚焦於中小學，以大學生爲對象的研究相對占少數。以下就研究對象，擇要概述國內相關研究成果：

（一）以國中小學學生爲對象的研究

國內以中小學學生爲對象的閱讀與寫作教學研究，多著墨於閱讀與寫作兩者間的關係，或以閱讀策略教學，或讀寫整合教學，如蔡銘津（1995）以國小三年級和五年級學生爲對象，探討文章結構分析策略教學對國小學童閱讀理解與寫作成效之影響，研究結果顯示閱讀能力與寫作表現具有典型相關存在。楊裕貿（2011）探究議論文讀寫整合教學對國小六年級學童之閱讀與寫作能力成效，發現議論文之閱讀與寫作成效之間有顯著相關。陳鳳如（1999）以國中生爲研究對象，採準實驗研究，探究讀寫整合的寫作歷程模式驗證及教學效果，發現讀寫整合教學在寫作能力、閱讀與寫作的自我覺察與寫作信念上方面，對高、低能力寫作學生均有增進效果。

（二）以高中生爲對象的研究

以高中生爲對象的閱讀與寫作研究，主要集中在英語學科的教學。楊純真（2003）探討閱讀與寫作指引對台灣高中生在從事閱讀而後寫作過程中策略使用及對作文成品的影響。黃淑青（2004）參照維高斯基（Vygotsky）之認知發展理論、建構主義學派（constructivist），以及全語言教學法（whole language）發展出結合閱讀與寫作之教學法。以引導閱讀與思考性的活動進行閱讀教學，提供學生多樣的溝通性寫作練習，培養學生寫作能力，並藉由製造學生與學習環境的互動，提昇學生之學習動機。

（三）以大學生爲對象的研究

陳鳳如（2004）以修習教育學程教育心理學的大學生爲研究對象，將不同寫作能力的學生分爲「專家討論小組」、「同儕討論小組」及「控制組」三組，探討不同的討論形式對大學生學術性論文寫作品質及歷程的影響；研究結果發現不同的討論形式對大學生學術性論文寫作品質及歷程均有正面效益。高敬堯（2013）以「文本遷移讀寫結合教學」與「社會建構讀寫結合教學」兩種不同的教學模式，實施於大學應用文課程，探究大學應用文讀寫結合模式教學的成效，研究結果發現接受社會建構讀寫結合教學的學生之學習成效，優於接受文本遷移與傳統講述教學的學生。陳靖文、黃秀霜（2018）建置「大學說明文讀寫整合教學方案」並評估其成效，結果顯示整合讀寫教學的方案優於未整合讀寫的方案。

上述論文，研究對象含括各級學校，研究結果均肯定讀寫整合教學模式對提升學生讀寫能力的成效。

四、創造思考教學的理論與應用

綜觀文獻，與「創造力」（creativity）相關的諸多名詞，如「創意」（creative ideas）、「創造思考」、（creative thinking）等，彼此間或有意涵相近之處，但三者並不完全相同。學者指出「創造力」用以表示該行爲表現能力的高低（張玉成，2000），然有時爲強調其爲思考能力之一，又常以「創造思考」稱之。

（一）創造力之意涵

因學者觀點不同，創造力的定義亦多歧異。毛連塭等（2000）曾歸納各家理論，整理出八項有關創造力的概念：

1. 創造是創新未有的事物，這種能力稱之爲創造力。
2. 創造是一種生活的方式，能夠具有創造性生活的能力是創造力。
3. 創造是一問題解決的心理歷程，創造力也是解決問題的能力。
4. 創造是一種思考歷程，在思考過程中運用創造力，在思考結果表現創造力。
5. 從分析的關點提出有關創造力的主張。
6. 創造是一種人格傾向，具有創造傾向者更能發揮其創造力的效果。
7. 創造力是將可聯結的要素加以聯合或合成新的關係。
8. 綜合論：創造是一種綜合性、整體性活動，而創造力是個人整體的綜合表現。

（二）創造思考教學之內涵

創造思考是人類特具的稟賦，創造思考教學則是一種鼓勵教師因時制宜，變化教學以提高學生創造力的教學。質言之，創造思考教學的內涵，乃在探討如何透過「創造的引導者」──教師，應用創造思考教學策略，提供創造的環境，啓發「創造者」──學生的「創造動機」，培養「創造的人格特質」，發展學生流暢性、變通性、獨創性、精密性的思考能力表現，以培養學生對學習、求知，展現積極參與、創新態度教學目標的一種教學法（毛連塭等，2000）。中西學者對此教學法提出多項原則（林幸台，1974；曹治中，1996；Feldhuse & Treffinger，1980），可提供教師參考：

1. 教師應保持開放心態，尊重並接納學生的意見與想法。
2. 支持並鼓勵學生創造思考能力的表現，接納學生的錯誤和失敗。
3. 因應學生個別差異，提供充分時間思考，鼓勵每位學生參與活動。
4. 提供自由、安全、和諧的情境，促進師生、同學間相互尊重接納的氣氛。
5. 學生能充分運用語言、文字、圖畫（影像）等方式，表達自己的想法，展示自己的作品，公開分享其成果。
6. 教材和教學方法要多變化，學習活動以學生爲主體，盡可能激發學生的想像力。
7. 教師應提供不立刻作評價的練習或嘗試機會。

（三）創造思考教學之向度

Rhodes（1961）認爲創造力涉及「四個P」，即「具有創造力的人」（Person）、「創造力的產生歷程」（Process）、「具有創造力的產品」（Product）、「創造的環境」（Place）。Guiford（1971）主張創造力應包括流暢力、變通力、獨創力、精進力和敏覺力等五種特質。創造思考教學是教學活動的目的與架構，旨在引導學生學習、討論和師生、同學間激盪反應、回饋，逐步學得學科知能和創造思考能力的一種活動歷程。Williams（1982）曾提出18種發展學習者創造力的方法，邱建銘、羅時瑋（2017）據以歸納整理並衍伸爲四種意義向度：（1）教學者開放性，（2）課程情境的彈性，（3）學習共體性，（4）評鑑回饋。

在創造思考教學導向中，首先，教學者運用創造思考原理原則進行課程設計，以尊重、信任、開放的精神進行教學。其次，確定課程方向，但需依閱讀與寫作之課堂情境保持彈性調整。再次，重視主動學習動機以培養創造力，強調團體學習互動以凝聚共同學習動力。最後，尊重創作者表現並予以充分思考的時間和學習的機會。

（四）創造思考教學策略應用

多數學者雖認爲創造力的訓練很難有固定遵循模式，然均一致認同其可透過各種不同方式來施行。威廉斯（F. E. Williams）歷經十年實驗與數百位教師參與，同時承襲.P. Guilford的理論並加以發揮，於1972年發展出一套《創造力發展計畫全書》（Total Creativity Program），闡述、分析並介紹如何在教室中有效運用教材法以實施創造性教學，增進學生創造能力（陳龍安，2007）。其主要觀點如下：

1. 創造力包含知、情兩方面。
2. 創造能力是多種不同思考歷程結合的成果。
3. 創造思考能力可以透過教學予以增進。

威廉斯認爲人人都具有創造潛能，個別差異只在量的大小，創造能力表現的高低，受後天環境與教育之影響。爲加強創造思考教學，他提出「知情交互作用」教學模式（Cognitive-Affective Interaction Model，CAIM）。這是一種由課程、教師行爲、學生行爲三個層面所組成的教學模式，強調教師透過課程（教材內容），運用啓發創造思考的教學策略，以增進學生的創造行爲（林幸台、王木榮，1994；陳英豪等，1994）。

由於創造思考教學並不侷限於任何特定教學模式，本研究並參酌陳龍安（2007）「愛的」（ATDE）或稱「問想做評」創造教學模式。在此模式中，教學者可依其特性與課程設計自由調整。模式中包含問（Asking）、想（Thinking）、做（Doing）及評（Evaluation）四個要素。基本內涵如下：

1. 「問」：教師設計或安排問題情境，提出創造思考問題供學生思考，此階段強調以聚斂性和擴散性思考問題，予學生自由聯想，提供創造思考與問題解決的機會。

2. 「想」：教師提出問題後，鼓勵學生自由聯想、擴散思考，同時並給予充分時間思考以激發創意。

3. 「做」：利用各種活動讓學生做中學，邊想邊做，從實際活動中尋求解決問題的方法且能付諸行動。

4. 「評」：由師生共同擬訂評估標準，共同評鑑，選取最適當的答案，相互欣賞與尊重，使「創造思考」由萌芽而進入實用階段。此階段所強調的是師生相互回饋與尊重，亦即創造思考「暫緩批判」原則的表現。

ATDE模式著重強調學生的知識及經驗基礎，「創造思考」絕非「無中生有」，而是「推陳出新」，使學生在原有基礎上充分發揮潛能。ATDE諧音爲「愛的」，愛是創造的原動力；閱讀與寫作創造思考教學，目的在希望透過各種創造思考技法的發問策略，引導激發學生的創造力，透過愉悅融洽支持的討論互動，自由創作，解決問題，最後藉賞析共同評選出同學們所接受的成果，以培養兼具包容與美感的創造力。

叁、研究方法

本研究採行動研究法，以「教師即研究者」（teacher as researcher）的理念（黃光雄、蔡清田，2015：3），由「實務工作者在工作情境當中，根據自己的的實務經驗，針對實務所遭遇到的一些問題來進行研究，經由研擬解決問題的途徑及策略後，付諸實施並加以評鑑反省。」（McKeman, 1996；引自蔡清田，2004：3）整個行動研究歷經六個月，在這段期間研究者經由不斷的省思與修正，擬定教學計畫與教學策略；教學後針對省思札記及學生作業、問卷調查及訪談等所得內容進行評析，希望整個行動研究歷程能發現問題並解決問題。以下說明本研究之研究設計與方法。

一、研究場域與研究對象

本研究對象爲修習本校臺中校區通識人文藝術領域「閱讀與寫作」課程之學生，總計 39 名。其所屬學系及年級，如表 2 所示。

表 2：研究對象系所分類暨人數統計表

學習者年級	學習者所屬學系	人數
一年級	醫學系	7
	中醫系	9
	藥學系	16
二年級	公衛系	2
	生科系	1
三年級	藥學系	1
四年級	公衛系	1
	運醫系	1

實施時間爲106學年度第1學期，扣除雙十與元旦國定假日共進行16周課程，包含課程介紹、課堂個人寫作、小組集體創作、小組成果報告、小組共讀討論、期末手工書成果展示等課程活動設計。研究者已於大學教學近30年，對課程內容的掌握具有實務的教學經驗，但爲避免研究者自我存有的限制，教學方案正式實施前，經開課單位委請校外相關課程之教師專家審核並修正後正式實施。

二、研究歷程與執行步驟

本行動研究包括計畫、行動、觀察、反思等四步驟的循環歷程，最後根據研究所得結論撰寫研究報告。本研究之研究歷程與執行步驟說明如下。

（一）計畫：研擬課程大綱

本研究主要研究問題來自研究者於教學現場的觀察及教授「閱讀與寫作」課程的實務經驗發現，多數學生上大學後對於閱讀的興趣不高或有閱讀偏食的習慣；至於寫作部分，雖然不是「多讀，就會寫嗎？」（梁雲霞，2016）但閱讀和寫作關係總是一種相互加強與反饋的正循環關係。學生閱讀興趣不高，連帶影響閱讀理解與書寫表達的能力。因此，本研究依文獻探討、過去教學經驗，並參加教學研討會與相關專業教師切磋討論，發展出每周課程內涵與教學計畫。研究者於課程第一周以開放性問卷調查學生的閱讀興趣與閱讀行為（附錄一），並進行 10 分鐘不在乎錯別字、文法或主題，無拘無束地把心中所想到的第一意念寫下來的「自由書寫」，瞭解學生對閱讀與寫作課程之先備知識與閱讀趣味，以此作為課程行動之參考。

（二）行動：課程內容與行動說明

根據上述文獻探討與研究目的，本研究課程設定之教學目標如下：

1. 閱讀方面：藉由深入閱讀與討論，學生能理解文本而非望文生義，並在此基礎上培養創意解讀之能力。

2. 寫作方面：透過練習與觀摩學生能掌握語感，提升觀察能力與鍊字、鍊句和鍊意的工夫。

3. 思考方面：學生能定義問題，尋找、分析資訊並創意解決問題。

依此教學目標，設定如下教學主題、教學重點與策略、教學內容與活動紀要，說明如表 3 所示。：

表 3：「閱讀與寫作」課程計畫

周次	教學主題	教學重點與策略	教學內容與活動紀要
1	課程介紹	1. 課程介紹 2. 小組分組 3. 建置「悅讀・越讀書庫」，成立「悅讀・越讀會」	1. 以開放性問卷調查學生閱讀興趣與閱讀行為 2. 進行 10 分鐘「自由書寫」，瞭解學生寫作能力 3. 學生推薦閱讀書單 4. 個人作業（A）：自由書寫
2/3	創意寫作	1. 創意寫作定義、理論與創意能力的特點 2. 創意寫作-課堂短句練習 3. 觀察、聯想、想像	1. 以具創意性前置引導教材啓發學生創意思考 2. 學生推薦閱讀書單 3. 個人作業（B）：分手信／分手回信、請假事由（二擇一）
5/6*	以意喚形：想像力的培養	1. 文學創作與想像 2. 再造性想像 3. 創造性想像 4. 觀察、聯想、想像	1. 小組創作：「零／0／○」的啓示 2. 小組創作成果分享、小組互評
7/8	古典與現代之轉換	1. 古典詩文本導讀：《詩經》〈子衿〉、〈蒹葭〉 2. 現代詩文本導讀：陳夢家〈我望著你來〉、胡品清〈水上的悲劇〉 3. 問、想、做	1. 個人作業（C）：試以前述文本詩意為線索，創作一首新詩。題目：「等待」、「邂逅」、「追尋」（任擇一） 2. 學生由悅讀・越讀書庫中挑選所欲閱讀之書，課後閱讀
9/10	青春書志	1. 導讀席慕蓉《無怨的	1. 影片欣賞：《致青春》

		青春》 2. 聆賞葉佳修製作民歌專輯「無怨的青春」	2. 個人作業（D）:《致青春》電影心得分享
11/12	最是動人細節處書會	1. 文本細讀：史鐵生〈合歡樹〉 2. 問、想、評	小組課堂分組討論及分享心得
13/14	悅讀．越讀會	1. 小組共讀 2. 問、想、評	1. 共讀小組分享討論心得 2. 各小組分享閱讀心得
15/17*	手工書製作	1. 手工書製作流程與工法 2. 問、想、做	學生動手做，將個人與小組作業以手工書形式呈現
18	作業成果	1. 學期成果展示 2. 課程總檢討	1. 各組手工書作品觀摩 2. 師生相互回饋
✶	第 4、16 周分別爲雙十及元旦假期		

考量學生的閱讀興趣，以及對書寫表達已具一定之先備能力，教師在閱讀教學重點與活動安排方面，提供前置引導教材，以「無中生有」或「製造差異」定義何謂創意，透過提問與引導爲主的教學方式，將創意作品區分爲知識性、規範性、審美性三大語文經驗範疇，並藉此啓發學生自主思考體現創意。除教師指定之前置引導教材，爲矯治閱讀偏食習慣，學生可從同儕所推薦建置之「悅讀．越讀書庫」中挑選自己喜歡的閱讀書單，於課堂以小組共讀方式進行討論與分享心得，藉此增加學生的閱讀廣度與深度。

與此同時，爲協助學生克服寫作冷感與自我批評的障礙，每一主題單元結束均設置作業習作，進行不用要求形式，不用拘泥細節的自由書寫與創意寫

作，讓學生更自發、更少預設、更服從本能地將腦海中無形或抽象的想法具體孵育，把稍縱即逝的創意與靈感創生出來。

（三）觀察：資料蒐集與紀錄

本研究採行動研究法，首先，由文獻資料與過去教學經驗建構出課程大綱與活動。其次，在教學歷程中以教學活動周誌紀錄課程進行中學生課堂反應、發生的狀況，作爲教學策略調整與檢核的參考依據；訪談方面，主要是瞭解學生的閱讀興趣與閱讀態度。本行動研究歷程中資料蒐集和分析的素材包括：期初問卷、課堂習作、課後非結構式訪談、期末問卷、期末小組作品成果報告、研究者教學觀察與省思札記、研究同儕回饋等，在行動歷程中進行資料整理、編碼、比對、分析，以反思並調整課程實施計畫。

（四）反思：教學計劃的調整

隨課程行動研究的開展，研究者藉由自然情境觀察與自我反思在研究中的位置，將學生的反應與課程發生事件，課後訪談學生，探究學生遭遇問題的原因，適當調整課程內容的安排。研究者經由反思教學過程調整教學計畫後，再次進行行動、觀察、反思，不斷循環的行動研究歷程。

本研究之行動研究循環與研究步驟如下圖：

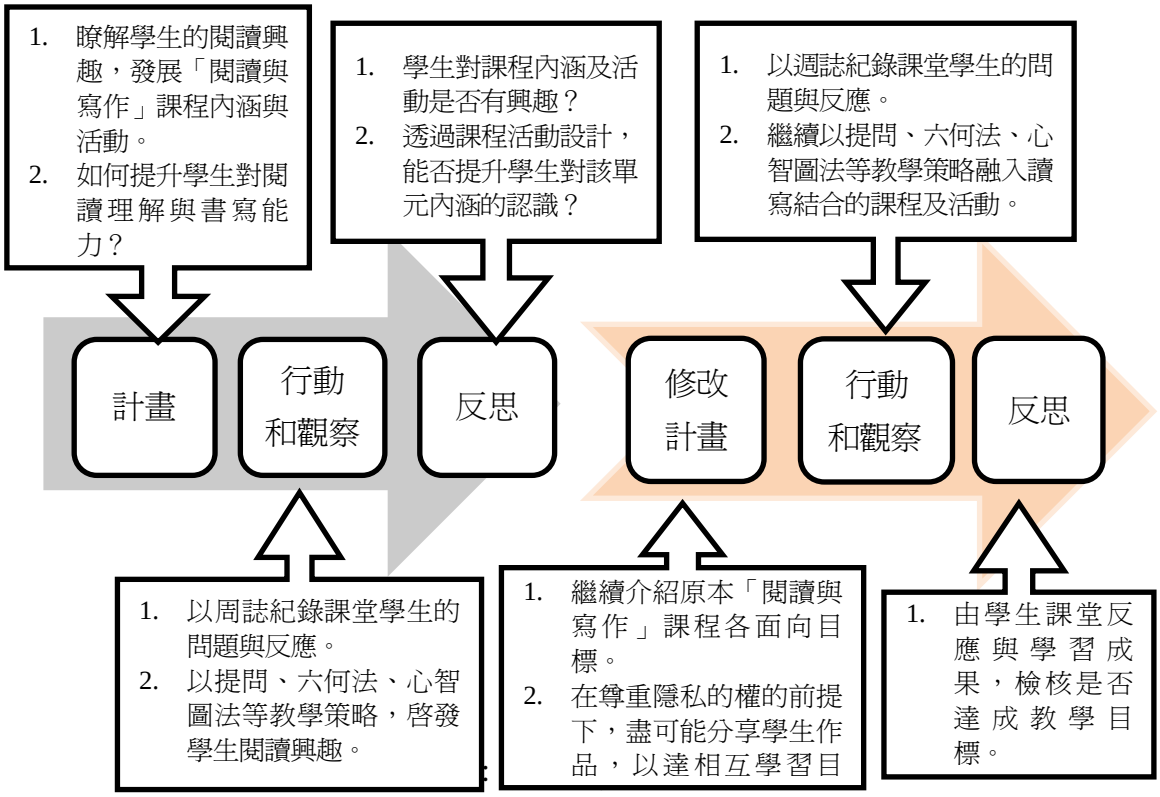


圖 2：研究流程圖

資料來源：修改自 Kemmis, S., Mc Taggart, R., & Nixon, R.(2014).*The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research,* pp18-19. Singapore: Springer.

三、資料蒐集與分析方法

本研究採用質性資料分析方法，爲達成研究之信度與效度，在符合研究倫理的前提下，以多元方式取得資料，依學生出席情況，蒐集期初問卷資料、學生學習檔案、課後非結構式訪談、小組作業、期末教學評量問卷、期末小組手工書作品成果、研究者教學周誌等資料，再分析何種資料適用於何種研究目的

，之後進行歸納、交叉比對與調整，使描述架構更有組織與系統化，讓呈現的資料確實可信。同時，爲避免本研究落入研究者主觀之困境，故以三角檢證法進行資料查核，將教學過程中蒐集的資料進行教學參與者（研究者、研究同儕、學生）與資料（教學周誌、訪談紀錄、學生作品）交叉驗證，增加本研究的客觀性。

爲方便呈現並保持資料的完整性，本研究所蒐集之質性資料均初步進行編碼，編碼說明如下表 4 所示。

表 4：資料編碼說明

活動名稱	分類原則	說明
學習檔案	依課程單元主題設計之學生個人作業 A~D。	依各單元主題作業之順序編列 A~D 代號，資料呈現以作業代號加學生編號呈現，如 A01、B02。
課堂小組討論與實作	每單元主題之課堂小組討論與實作練習	資料代號爲 E，如 2017 年 10 月 2 日課堂討論與實作，資料編碼爲 E-20171002。
課後訪談資料	每單元主題結束，根據所觀察之學生課堂反應，於課後進行訪談並轉錄爲逐字稿。	資料代號爲 I，如 2017 年 10 月 16 日課後訪談，編號 1 學生資料編碼爲 I-20171016-1。
小組作業	依課程單元主題設計之小組集體創作作品。	資料代號爲 W，小組集體創作第 1 組學生資料編碼爲 W-G1。
教學評量問卷資料	配合學校期末教學評量匿名問卷調查之質性回	資料代號爲 S，質性回饋意見第 1 份，資料編號爲 S-1。

	饋意見。	
小組手工書成果	小組設計製作手工書	資料代號爲 H，小組手工書成果展示第 2 組學生資料編碼爲 H-G2（詳附錄二）。
研究者教學周誌	含教學現場觀察資料 F、課堂下課非正式訪談 J、研究者省思札記 K、研究同儕回饋 L。	資料代號爲 T，如 2017 年 10 月 30 日教學現場觀察資料，資料編碼爲 TF-20171030。

肆、研究發現與省思

由本課程期初所進行的開放式問卷發現，有關閱讀部分，每位學生平均每年閱讀冊數 2.4 冊（不含教科書及漫畫），偏愛語言文學類，尤其是小說占 58.5%。第一堂課下課以非正式方式訪問學生買不買書問題，學生的回答是「不太花錢買書，去圖書館借」、「會買輕小說，看完後再上網拍賣」；關於寫作部分，有學生表示「自己沒有寫作細胞，考慮可能退選這門課」（TJ-20170918）。由此可看出，本班學生「可能」不愛閱讀，且有閱讀偏食習慣，更有寫作冷感的趨向。雖然，不一定「多讀，你就會了？」（梁雲霞，2016；黃國珍，2019）但根據教學現場教師的教學經驗和觀察來看，閱讀理解和書寫表達是可以透過練習與引導而精進的能力。

本研究主要探討創造思考融入讀寫結合教學方案的實施歷程與省思，分析課程實施對大學生的閱讀素養及多元敘事表達能力的影響，並進一步了解學生在個人及在團體中的學習情況，以作爲課程推展與改進的參考。經研究分析發現：運用自由書寫、同儕效應、多元敘事、多文本閱讀、小組合作學習等創造

思考教學策略，對學生的學習成效有顯著的提升。以下從學生閱讀素養與多元敘事表達能力兩方面說明研究發現和進行討論：

一、閱讀素養

2015年，成立60年的國際閱讀協會（International Reading Association, IRA）更名爲國際素養學會（International Literacy Association, ILA），主張閱讀力應升級爲素養力，並將素養定義爲在各種情境與跨領域下，能使用視覺、聽覺、數位媒材來辨識、瞭解、詮釋、創造、計算及溝通的能力。（陳沛嵐，2017）「閱讀素養」的核心能力即是「閱讀理解」。學生如何進行閱讀理解，是否擁有閱讀素養，決定他在文本中讀出何種內涵，看見怎樣的世界。

（一）多文本主題閱讀，從快思到慢想，啓發學生「想要知道更多」的閱讀理解

閱讀是一種瞭解世界與自己的重要方式。18 歲以上的大學生，在閱讀發展上屬於「在閱讀中學習」（reading to learn）的階段（Chall，1996）；此階段水平的讀者應具備閱讀和理解抽象信息，並學會透過閱讀尋找合適的材料和觀點來支持自己的見解和想要表達意見之能力。（黃國珍，2019）因此，該給學生讀什麼以及如何讀，是一件相當重要的事。在閱讀單元的教學設計，本研究採用被 Adler 與 Van Daren（1972/2003）視爲閱讀的最高境界「主題閱讀」方式，以「青春書誌」爲主題，進行多文本閱讀。在課堂中讓同學讀、聽、看：席慕蓉《無怨的青春．前言》、〈青春〉散文及新詩，葉佳修製作、周秉鈞和楊海薇演唱的民歌專輯「無怨的青春」歌詞，辛夷塢《致我們終將逝去的青春》小說及改編的同名電影。

教學活動中，教師並以 2008 年漢光盃語文競賽試題爲例，引導學生去除預設標準答案的習慣，在閱讀文本後嘗試推敲作者的想法，並發掘自己獨有的想法：

「在年輕的時候，如果你愛上一個人，請你，請你一定要溫柔的對待他。不管你們相愛的時間有多長或多短，若你們能始終溫柔的相待，那麼，所有的時刻都將是一種無瑕的美麗。若不得不分離，也要好好的說聲再見，也要在心裡存著感謝，感謝他給你一份記憶。長大了以後，你才會知道，在驀然回首的剎那，沒有怨恨的青春才會了無遺憾，如山崗上那輪靜靜的滿月。」（節錄自席慕蓉《無怨的青春・前言》）這篇短文主要表達了什麼看法？

（A）青春是短暫的夢，當你醒來，它已無蹤。

（B）醉過方知酒濃，愛過才知情意重。

（C）此情可待成追憶，只是當時已惘然。

（D）不在乎天長地久，只在乎真正擁有。

這道被設定爲單選的試題，規定只能選擇一個標準答案，當投影片播放出來，一位男同學立刻回答（D），許多人點頭贊同。教師好奇其他未表示意見的同學是否有不同看法，再次詢問還有別的答案嗎？沉默數十秒後，一位女同學選（B），幾個人點頭表達認同，不知是否有何過往經驗，女同學欲言又止的表情讓教師停止進一步探查選擇（B）的理由。爲消解突來的尷尬，教師

順著話題解釋胡適「醉過方知酒濃，愛過才知情意重」，這兩句刻骨銘心的詩句，一說原是用來表達經驗主義之直接經驗，有人表示「好沒情調」（TK-20171113）。短暫的冷場過去，有位同學舉手表示：「題目出得不是很好，應該是複選題，B、C、D 好像都可以。」「終於有人打破被過去考試制約的心智慣性，提出質疑了。」（TK-20171113）

教師公布標準答案是（D），但進一步針對閱讀歷程中值得反思的情況進行探討。文本中的詞句是客觀存在的訊息，因讀者依主觀條件投射其意涵，於是產生理解上的差異。對於已擺脫爲聯考而讀書的大學生來說，這首詩的詮釋可以是多樣的。讀者若把「長大了以後，你才會知道，在驀然回首的剎那，沒有怨恨的青春才會了無遺」作爲重心，（B）似乎沒有錯。如果讀者將文章中「年輕時、愛、記憶、無憾」當成主綱，（C）好像也可以被接受。那麼，是題目出得不好嗎？其實也未必，因爲合理的理解並非根據自己的經驗，而是根據大家都看見的完整事實。討論持續進行，有同學提到「文本開放性」問題，有人引用「作者已死」的名言。

當我們面對一個事件或情境，在原有的先備知識與經驗條件下，大腦在短時間內做出反應，得出結果的直覺式「快思」，雖搶得先機，但可能會忽略隱藏在背後的細節或陷阱。因此，引發好奇甚至產生質疑，就有可能啓發學生刻意的邏輯式「慢想」，有了這種「想要知道更多」的態度或動機，也就有再次學習的機會（黃國珍，2019）。

（二）小組共讀，尊重個人差異和內在自省，進行多角度對話

在矯治閱讀偏食的同時，亦尊重同學的閱讀趣味。在閱讀單元的教學設計，除多文本閱讀外，另組成「悅讀．越讀會」。依據學生同儕所推薦書單，票選最多數人想要讀的書，建置「悅讀．越讀書庫」，再依個人興趣自由選取想要讀的書，每一本書組成一個讀書小組。推薦書目過程中，有一本書引發熱烈討論，據推薦者說法：「這是我的高中同學（就讀他校獸醫系）介紹我看的書，書名叫《爲什麼狗是寵物？豬是食物？》」。此書因已絕版，圖書館僅有 2 本藏書，無法進行小組共讀而作罷，然因書名實在太令人好奇了，引起同學熱議：

> 那可能是西方文化觀點，中醫認為狗肉很補，中國古代、近代亞洲很多地區現在還吃狗肉。（08）
>
> 對呀！在韓國狗肉餐廳是合法的。（12）
>
> 有很多肉可以吃，為何要吃狗肉？小狗很可愛！（16）
>
> 小豬也很可愛呀！可以當寵物啊！這是偏見。（27）
>
> 教師反思：光是推薦書目，就展現出不同的閱讀視野，真令人期待！（TF-20170925）

最後，從 12 本書中票選出 4 本，書目如表 5 所示。

表 5：「悅讀・越讀書庫」小組共讀書目

書名	作者	出版社	出版日期
解憂雜貨店	東野圭吾	皇冠	2012
被討厭的勇氣	岸見一郎、古賀史建	究竟	2014
鹽的代價	Patricia Highsmith	木馬文化	2016
最有生產力的一年	Chris Bailey	天下文化	2016

前兩本是暢銷榜上的熱門書籍，毫無意外地高票獲選。《鹽的代價》是 1950 年代重要的女同志小說，隨電影《因爲愛你》上映，搭上多元性別議題熱潮而獲青睞。第四本書的推薦者是大四學生，他語重心長地告訴學弟妹：「有效的做事方式真的很重要」（TF-20170925），誠摯的表情吸引不少人選了這本書。

「悅讀・越讀會」以小組共讀方式進行，強調互動式合作學習和主動學習，亦即花多少時間閱讀、和成員討論都取決於個人主動參與，教師並不干涉，以彰顯「悅讀」的真正精神。讀書小組的核心精神是成員間自我內省的「對話」，著重藉組員間多角度的對話，跨越閱讀的界限。教師以觀察者角度在小組共讀現場觀察記錄各組間的討論與對話：

> 也許是別人眼中的魯蛇，有朝一日也可能有成就的一天。
>
> 現實生活中有許多不如意的事，雖然現實生活中沒有可以解憂的雜貨店，但我們可以成為自己、他人的解憂雜貨店，除了自助也能幫助他人找到答案。（《解憂雜貨店》）

不要讓過去不好的經驗困住自己，每個人都有決定自己生活方式的選擇權利。

學會做自己，人要有被討厭的勇氣，才能勇敢做自己。（《被討厭的勇氣》）

沒有愛情的人生，就像沒有加鹽的食物，缺乏「對」的感覺。

人類是否可以一個人愛誰來評價他人，多元性別議題路上，我們還有很盛的路要走。（《鹽的代價》）

這是一本很實用的書，我正在測試適合自己的提高讀書效率的方法。

生產力是由三樣東西組成：時間、專注力和精力。（《最有生產利的一年》）

教師反思：雖然，小組共讀間的對話並不一定有結論，且難免有人未讀或只部分閱讀，影響討論的參與度；但其可貴之處在於多元性，有備而來的人可以在短時間內聽到多角度的觀點。（TF-20171218）

在分享的速度比理解還迅速的時空環境下，透過小組共讀方式可激發更多的想法，讓學生漸次地從理解訊息到獨立思考再到形成觀點，不僅獲得知識、能力，在一來一往的討論與對話中，更能碰觸到彼此的靈魂，從而滋養內在心靈。

二、多元敘事表達能力

語文是理解自己、感受世界，與他者及外在世界產生聯繫的最基本能力，

同時也是一切學習的奠基石。做爲一個現代公民應具備良好的溝通、陳述、表達與聆聽的語文教養。因此，培育發展學生的多元敘事表達能力是閱讀與寫作課程的首要目標。創造思考融入閱讀與寫作課程方案之實施，對於學生的寫作及各種形式的口語表達力均有正面的提升效果。

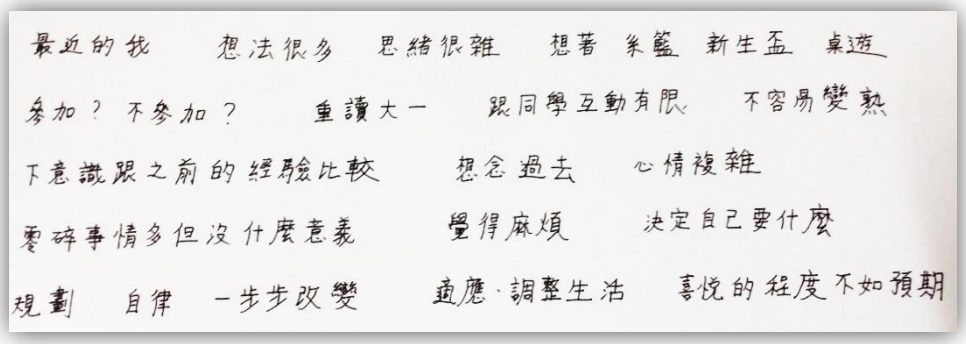
（一）從自由書寫開始，克服寫作冷感，展示個人意義

爲鼓勵學生自由表達，真情抒寫，物學第一周除課程介紹、小組分組、建置悅讀・越讀會書單外，並以「最近的我」爲引導句，讓學生進行 10 分鐘不停筆、不在乎錯別字、文法、標點符號，順著感覺將心中初始意念如實寫下來的「自由書寫」活動。書寫結束後，讓學生用自己聽得到的聲音念出來，感受內在最真實的話語，但「學生似乎都不太好意思朗讀自己的作品。」（TF-20170918）之後，作品統一收回由教師保管，8 周後再發還給學生，進行重讀與重寫，請學生利用電腦謄稿，把校稿當成重新發想的機會，研究發現學生學習成效良好。學生第二次所繳交的電子檔作業是最佳佐證資料，不僅字數、語彙量增加，文章也更加通順，原本含糊不清的部分增添細節描述，使作品更貼近內心的想法。茲舉二例如下：

> 最近的我沒有參與社團活動或系隊練習。……現在感覺起來，沒有加入社團或系隊的生活也沒什麼不好，不會因此變得無聊或跟同學變得疏離，反而有更多的時間可以規劃利用，在想念書時認真念書，想放鬆時便徹底放空。
>
> 最近的我沒那麼擔心交不到朋友了，……最近清楚意識到，之前的大學同學之所以能變得如此熟稔，是因為時間的累積，……。

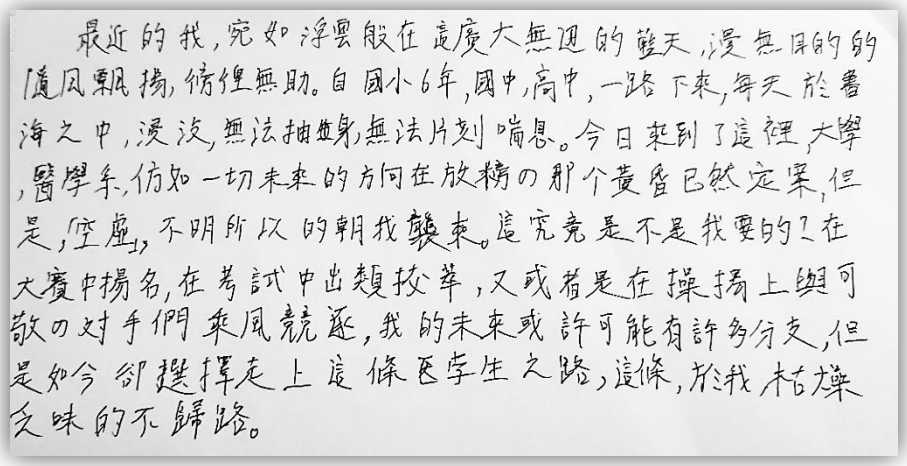
最近的我睡眠品質不太好，拜隔壁的鄰居所賜。……希望近期跟房東反應後，他的行為能夠收斂一點。畢竟，房間整潔，價格划算，又離學校近的租屋處可不好找，搬家也是一件累人的差事。（A02-2「最近的我」，共 600 字）

A02-1「最近的我」



剛進入大學，對這個新環境一無所知，……但漸漸會發現，有了一個新的目標後，內心會逐漸感有有股向前的力量，謂之熱情。熱情使人有了向前邁進的動力，而我也在開學這無所事事的一週後找到了一個重新點燃我生存熱情的目標。……因緣際會下，……看到學長彈奏著李斯特的第六號練習曲，……看著學長的手指在琴鍵上舞動，不對，應該說根本無法看見他的手指，我恍然大悟了。……以為一切盡掌握在我手中，所見的世界太小，沒有了向前的動力。……最近的我一旦沒事，就會泡在鋼琴社辦，彷彿沒有鋼琴，生命就失去意義，……看到當初的原稿時，實在難以想像在短短幾週內便有如此巨大的變化，一個關鍵的鑰匙，能打開一個人的心房，我想對我而言，這把鑰匙就是彈鋼琴了吧！（A05-2「最近的我」，共 842 字）

A05-1「最近的我」


最近的我，宛如浮雲般在遼廣大無邊的藍天，漫無目的的隨風飄揚，彷徨無助。自國小6年，國中，高中，一路下來，每天於書海之中，淚汝無法抽身，無法片刻喘息。今日來到了這裡，大學，醫學系，仿如一切未來的方向在放榜の那个黃昏已然定案，但是，空虛，不明所以的朝我襲來。這究竟是不是我要的？在大賽中揚名，在考試中出類拔萃，又或者是在操場上與可敬の对手們來風競逐，我的未來或許可能有許多分支，但是如今卻選擇走上這條醫學生之路，這條，於我枯燥乏味的不歸路。

A02 第 1 次書寫，以意象並列的方式將心中紛雜的意念如實呈現，嚴格來說不算文章，只是一些提供寫作的素材；經過 8 周沉澱再重寫（rewrite），文章以近似排比手法，分三段敘述「最近的我」的心情轉折，脈絡清晰，完整呈現從一次書寫至再重寫期間的心態變化歷程，並與經驗連結展示個人意義。A05 的作品轉變更是精彩，第二次重寫除與經驗連結展示個人意義外，並表現出高度自我轉化，透過書寫幫助自己進行自我反思。

由以上發現，實施自由書寫與再重寫活動，不僅有效克服寫作冷感，同時可以幫助學生透過書寫、閱讀自己的作品、沉澱、再重寫等過程，進一步分析、解釋自己的生活與學習經驗，並從經驗整合中獲得結論，啓發對未來的計畫和想像。

（二）同儕效應，看得見的榜樣，促進與整合學習

在「創意寫作」單元，教師根據主題講解定義、理論與特點，發現學生對理論的東西似乎不感興趣，倒是前置性引導教材起了引發動機的作用。教師以

網路流傳的分手信與回覆信作爲引導教材，並以「無中生有」或「製造差異」爲創意發想，讓同學以「分手信、回覆信」或「請假事由」爲題，進行創意寫作，寫作前並分享前人（學長姊）作業，學生對範例反應相當熱烈。此單元作業以創意爲主，在前置性教材與前人作品的引導下，激發了不少創意佳作。作品分享時，課堂情緒高昂，「學生對於同學的作品特別有反應，原來這就是同儕效應，看得見的榜樣才是最佳的寫作指引。」（TF-20170925）以下是 B10、B15、B21 三位學生的創意寫作作品：

（B15「請假事由」，改編自：房東的貓-美好事物歌詞）

給親愛的：

不是不愛了，只是我們就像兩條硬要交叉的平行線。每日上午在我忙著工作賺錢時，你跑來找我聊聊是非，……然而，趁著我中午休息空檔，想要飛奔到你身邊，卻怎麼也找不著你的身影，尋尋覓覓搞得我更累了，也許我跟你這輩子就是這麼的沒有緣分，在不對的時間遇到對的人，所以我決定了，我們分手吧，不要再來找我了，我的瞌睡蟲！

（B21「分手信」）

敬愛的師長：

我受傷了。事情是這樣的，期中考前拼命讀書時，一不小心被講義壓傷，靈魂骨折，（未來的）醫生、我的室友說，靈魂骨折無藥可醫，最好的復原方式是離開危險環境。……為了未來的藥師、國家的棟樑健康成長，老師，我要暫時褪去「學生」的外衣，讓憔悴乾癟還骨折的靈魂吹吹風、曬曬太陽，就像推老人出去曬太陽一樣，說不定心情好起來，病情也復原得快。（B10「請假事由」）

盛夏　我欲歸　聽蟬　想遊於　故土　用膳……

敢問　今日通識能否翹一半　想趕到學士路口人來人往的站牌

您聽　每個夜晚爹娘總是要打賴（line）　怕忘了　寶貝女兒的聲帶

敢問　今日通識能否翹一半　我即將迎著晚風月色趕路西台灣

我會　記得上課清醒的的片段　將 moodle 檔案認真複習完

把回鄉的今日　寫成假單　學期末　才不遺憾

B21 的分手信，以「不是不愛了」破題，一直到「在不對的時間遇到對的人」，字裡行間充斥著戀人間的怨念，分手的哀傷最後在製造差異的對象揭曉——「瞌睡蟲」，文情逆轉，博君一燦。B10 以無中生有的「被講義壓傷，靈魂骨折」藉口請假，既發揮創意想像，又表達考試壓力。B15 則藉流行歌詞爲藍本進行改寫，運用設問、排比修辭婉轉表達請假的理由，是一首創造力十足的新詩。

（三）多元創作，從個人寫作到集體創作，從文字到圖像，讓寫作變得更有趣味

寫作需要靈感，而靈感是激盪出來的，小組集體創作有助於靈感的產生。「以意喚形：想像力的培養」單元，教師以腦力激盪法讓學生進行「再造性想像」和「創造性想像」的範例練習，學生在天馬行空的討論過程中，靈感像細胞分裂一樣，紛紛湧現。只是，「學期快過 3/1 了，課堂裡的活躍分子始終是那幾個人，有什麼辦法把教室中『在場的缺席者』拉上舞臺呢？」（TK-20171016）此單元作業設計原本即是小組合作學習，爲了讓學生充分參與課堂

教學活動，作業主題「零／0／○」的啓示，以國字零、數字 0、圖形○爲發想基礎，讓各小組成員集體思考，進行「腦力寫作」，每個人寫下自己的想法，再相互傳閱，進行補充或聯想。結果顯示，集體式發想的腦力寫作，果然具有感染力，平日隱藏在教室中的沉默者均浮上檯面，從文字到圖像，讓寫作變得更有趣了。此外，小組成果發表既是創意的分享，同時也是口語表達訓練的最佳機會，除圖文呈現，同學們並以肢體語言，輔以優美動人的旋律，增加作品的表現內涵。圖 5 是第 5 組學生作品：

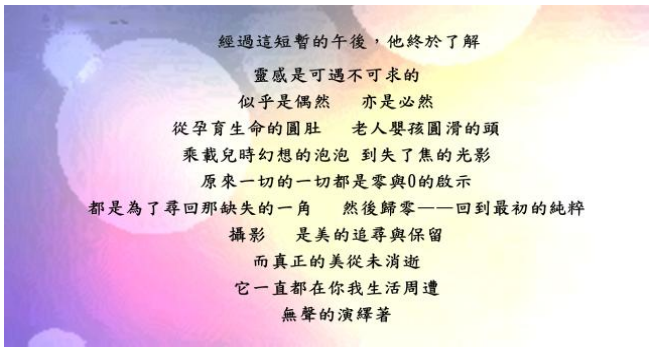


圖 5：W-G5「零 0 的啓示」

這組學生以集體創作方式，運用發散性思維，從零的引申意義，如「少了內在的靈魂」、「最初的純粹」，零的形象意義，如「孕育生命的圓肚」、「老人嬰孩圓滑的頭」、「承載幻想的泡泡」、「失焦的光影」等，並以拆合字法將零拆解成雨、令，將主題「零的啓示」鑲嵌入文章中，共同敘述了一個尋求初心，回歸本真的故事。作品以幾乎省略標點符號的散文詩句法，搭配意象生動鮮明的圖片，完美詮釋了此單元作業主題，「零／0／〇」的啓示。

伍、結論與建議

本研究透過行動研究的取徑，探究以創造思考融入讀寫結合的課程情境，瞭解學生閱讀與寫作的歷程，並反思教學實務上所遇到的問題，進一步在行動研究循環歷程中，提升教學品質。本研究作爲個案的發展，根據研究發現提出結論與建議。

一、結論

經過一個學期學習，首先，修課學生透過創造思考教學策略所營造出的教學情境，經由引導與提問，引發學生獨立思考、發現問題，並從參與中培養解決問題之能力，在作品成果分享過程，學生均獲得滿足感和成就感。其次，每一學習單元結束均設置綜合實作，學生需蒐集、篩選、解讀、分析、整合資訊，最後將綜整資料透過文字、圖像，以 PPT 或影片方式呈現，有效提升學生口語表達技巧與敘事想像力。最後，本課程以分組討論形式，從客觀性、批判性、感性以及創意等多角度去理解和分析文本內涵，鼓勵學生摒棄個人主觀立場，突破思考空間，以提升自我的創造力和解難能力；透過分組討論，交流意見，並提升協作和溝通能力，培養包容不同意見的態度。

二、省思與建議

（一）該給學生讀什麼？

不斷省思與改善教學，是教師的責任也是義務。回顧整個行動研究歷程，研究者記取讀寫結合的「閱讀與寫作」課程教學經驗，不斷的試想究竟要給學生讀甚麼？研究同儕回饋：「當然要讀經典！」（TL-20171219）這讓研究者不禁想起 2016 年臺灣師範大學文學院舉辦「全國高中生人文經典閱讀會考競賽活動」所開列的十本經典書籍，[1]又聯想到 1923 年胡適與梁啓超先後爲

[1] 由國立臺灣師範大學文學院所舉辦之「2016 全國高中生人文經典閱讀會考競賽」，共開列十本經典著作：《烏托邦》、《查拉圖斯特拉如是說》、《夢的解析》、《基督新教倫理與資本主義精神》、《第二性》、《東方主義》、《第三種猩猩》、《規訓與懲罰：監獄的誕生》、《自由論》、《想像共同體》。競賽分團體賽與個人賽，前者含書面資料及口頭報告，後者以申論題型方式進行，會考題目皆出自書單所列十本經典指定閱讀章節範圍。

那個時代的青年所開出的「最低限度之必讀書目」[2]。這些書單雖然內容不一，但均引發若干爭議與回聲。經典，當然要讀！只是，一提及經典，多數學生表現出興趣缺缺的樣子，更何況在這典範移轉的年代，到底由誰來決定經典？國文老師的書單幾乎對應不到前述的十本書，該如何選取給學生的指定閱讀書目，始終困擾著研究者。最後採用研究同儕建議，以主題閱讀方式挑選文本，勉強達到黃國珍所謂經典是一種反映在形式、觀點和價值上具備代表性和討論意義的作品，是「認識世界的途徑和檢驗萬象的基準，但不必然做爲價值判斷的準則。」（黃國珍，2019：190）

（二）教師的用心，學生看得見

從學生所回饋的意見中，可看出學生能察覺出教師的用心與付出：

> 老師上課內容深具啟發性，且相當有趣。電影《致我們終將逝去的青春》給了我很大的衝擊與啟發，老實說自己的年齡已經老大不小了（今天剛好滿 28）生平卻還沒交過女朋友，本來也只想保持原狀，繼續過自己單身無憂無慮的生活，但回首才驚覺自己的青春似乎即將消逝，不想留下遺憾，不想多年後才後悔當初不曾如何、沒有怎樣，我決定勇敢地去談一場轟轟烈烈的戀愛，感謝老師的課給了啟發與動力，讓我鼓起勇氣去追尋屬於自己的幸福。（S-1）

[2] 1923 年胡適《讀書雜志》第 7 期，發表爲清華學校（1928 年改爲清華大學）學生所擬的〈一個最低限度的國學書目〉，共開出 184 種書；後圈出 38 種，另加《九種紀事本末》，共 39 種，作爲向清華學生推薦的「實在的最低限度的書目」。同年，《清華周刊》記者約請梁啓超撰寫〈國學入門書要目及其讀法〉，開出 133 種書，後精簡爲 25 種的「最低限度之必讀書目」。

寫自由書寫那天本來心情很不好，寫完之後就變好一點了！覺得自由書寫很有趣！（S-3）

（三）小組合作學習的省思與修正

由於學習並非學習者在真空環境中獨自學習的狀態，因此，課程方案重視學習者異質分組的小組合作學習方式。本課程屬於通識課程，修習學生來自全校不同系院及年級，小組合作學習歷程中因組員角色分工、沒有善盡角色職責、人際關係磨合等紛爭所在多有，然此番較之往年來得激烈且迅速，隨第一次小組成果報告的開展，衝突已然浮上檯面，最大癥結仍在：各持己見、未善盡職責卻共享全組分數兩項。還有兩次小組合作學習報告，如何化解衝突以免減弱小組合作學習的正面成效，考驗著教師及組員們的智慧。

考量個體自主及尊重個別差異，在第一次成果報告後，除「任務工作技能」的學習，研究者亦針對如何處理相關衝突的「團隊工作技能」給予機會教育。至於學生最在意的小組評量考核，在接下來的兩次小組合作學習的教學中，除傳統的「全組績效」考核外，依多元評量原則，針對小組合作學習的學習歷程或學習成果，設計包括個人適用、小組適用的評量內容與表格，並增加質性回饋部分；在單元主題結束後，透過一定比例加權，給予表現優良的個別學生合宜的評量。此外，鼓勵學生自評與同儕互評，因當在評量自己與別人的歷程中，須時常審視各個評量基準並提供相關回饋，無形中也在進行自我或團體歷程的反思，提供自己小組或他組立即的回饋。（林秀玉，2006）

參考文獻

（一）中文文獻

毛連塭、郭有遹、陳龍安、林幸台（2000）。**創造力研究**。臺北：心理。

王瓊珠譯（2003）。**讀寫新法：幫助學生學習讀寫技巧**。Robert J. Marzano & Diane E. Paynter 著。臺北：高等教育。

仇小屏（2005）。**「限制式寫作」之理論與應用**。臺北：萬卷樓。

林文川（2002）。**創造力與創造思考教學之研究**（未出版之碩士論文）。高雄：國立中山大學教育研究所。

林秀玉（2006）。小組合作學習達到真正成功必備的要點。**科學教育月刊，295**，23-32。

林幸台（1974）。創造性教學對才賦優異者創造力發展的影響。**國立台灣師大教育研究所集刊，16**。

林幸台、王木榮（1994）。**威廉斯創造力測驗指導手冊**。台北：心理。

洪月女譯（1998）。**談閱讀**。Kenneth S. Goodman 著。臺北：心理。

邱楓藍譯（2007）。**閱讀、寫作和推理：學生指導手冊（第二版）**。Fairbairn, G. & Winch, C.著。北京：北京大學出版社。

高敬堯（2013），**大學應用文讀寫結合模式教學成效研究**（未出版之博士論文）。臺中：國立臺中教育大學語文教育系。

張玉成（2000）。**思考技巧與教學**。臺北：心理。

莊欣惠，何嘉儀（2015）。評估促進自主學習的中文科讀寫結合課程實施。**評估與學習，3**，56-63。

曹治中（1996）。創造性思考教學在國民中小學鄉土地理教學上的應用。**教學與研究，18**，205-226。

郝明義、朱衣譯（2003）。**如何閱讀一本書。**Mortimer J. Adler、Charles Van Doren 著。臺北：台灣商務。

黃光雄，蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北：五南。

黃淑青（2004）。**以閱讀與寫作爲主之英語教學對高中生英文學習動機之影響**（未出版之碩士論文）。臺北：國立臺灣師範大學英語研究所。

黃國珍（2019）。**閱讀素養：黃國珍的閱讀理解課，從訊息到意義，帶你讀出深度思考力**。臺北：親子天下。

梁雲霞（2016）。多讀，就會寫嗎？閱讀和寫作關係之檢視。**教育論叢，4**：61-78。

楊純真（2003）。**閱讀與寫作指引對台灣高中生英文寫作的影響**（未出版之碩士論文），國立彰化師範大學英語學系。

楊裕貿（2011）。議**論文讀寫整合教學對國小學童閱讀與寫作成效之研究**（未出版之博士論文）。臺中：國立臺中教育大學教育學系。

鄭安云（2005）。**人才測評理論與方法**。北京：清華大學出版社。

蔡清田譯（2004）。**程行動研究：反思實務工作者的方法與資源手冊。**高雄：麗文文化。

蔡銘津（1995）。**文章結構分析策略教學對增進學童閱讀理解與寫作成效之研究**（未出版之博士論文）。高雄：國立高雄師範大學教育學系。

陳沛嵐（2017）。借鏡加拿大觀點之原住民閱讀素養教育分析。**中正教育研究，16：1**，123-162。

借鏡加拿大觀點之原住民閱讀素養教育分析

陳英豪、吳鐵雄、簡真真（1994）。**創造思考與情意的教學**。高雄：復文。

陳淑麗，曾世杰，林慧敏（2018）。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。**教育研究與發展期刊，14（4）**，71-100。

陳靖文、黃秀霜（2018）。大學說明文讀寫整合教學方案成效評估。**課程與教育季刊，21（1）**，159-190。

陳滿銘（2013a）。語文能力與讀寫互動關係。**中等教育，64（3）**，17-34。

陳滿銘（2013b）。形象、邏輯思維與篇章結構：以思維（意象）系統與「多二一（0）螺旋結構切入作探討」。**興大中文學報，33**，211-247。

陳鳳如（1999）。閱讀與寫作整合的教與學。**學生輔導，62**，20-29。

陳鳳如（2004）。寫作討論對大學生學術論文寫作品質及寫作歷程的影響：從

探索、閱讀到寫作。**師大學報：教育類，49（1）**，139-158。

陳龍安（2007）。**創造思考教學的理論與實際（第六版）。**臺北：心理。

（二）英文文獻

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.

Feldhusen, J. F. & Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education.* Texas: Kendall/Hunt Publishing Company.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), pp.39-50.

Guilford, (1971). *Creative and its Cultivation.* New York: Harper and Row.

Jackson, J. M. (2009). Reading/Writing Connection. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (2nd ed.), New York: Routledge. Pp.145-173.

Kemmis, S., Mctaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer, pp.18-19.

Rhodes, M. (1961).An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan, 42*, pp.305-310.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.),

Handbook of writing research. New York: Guilford Press. pp.171-183.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading–writing relationship. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), pp.116-123.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1988). A developmental comparison of three theoretical models of the reading-writing relationship. *Research in the Teaching of English, 22*(2), pp.196-212.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language arts*, 60(5), pp.627-642.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman. Vol. 2, pp.246-280.

Williams, F. E. (1982) Developing Children's Creativity at Home and in School. *Gifted Child Today*. Sep/Oct, pp.2-5.

附錄一：第1周開放問卷調查題目

1. 最近一年閱讀過幾本課外讀物？
2. 最喜歡哪一類的書籍？
3. 最想推薦給同學看的書是甚麼？

Action Research of Integrating Creative Thinking into "Reading and Writing"

Shu-Mei Chou

Associate Professor, Center for General Education, China Medical University

Abstract

Language is the most fundamental ability to self-understanding and having connections and feeling toward others and the world. Also, it is the cornerstone of well learning. Therefore, language education not only emphasizes reading comprehension literacy, but also focuses on the description capability of communication. This research applied the structure of educational action research, took the curriculum scenario of blending creative thinking into "Reading and Writing," and probed the development of combining reading, writing and teaching project. After having comprehensive understanding of the teaching project implemented on our target class, we researched the alteration of the overall reading comprehension literacy and multiple narrative ability of the target class and its learning result. The target subject of this research was the students who took the General Education course, "Reading and Writing," in the fall semester, 2017, and there were 39 in total. The method applied here was action research for a whole semester. As the result indicates, regarding reading literacy: students have been inspired "to know more" as their reading comprehension has been enhanced through reading multiple themes in different texts; in terms of having dialogues with others from various perspectives, students have learned to respect differences and form study groups to explore introspection, which promotes positive effects in reading literacy. Regarding the multiple narrative expression ability, students have been encouraged to do free writing to overcome their apathy in writing and demonstrated

personal significance; through peer effect, students have found samples they could emulate, which helps promote and integrate learning; meanwhile, students have utilized multiple narrative, from words to images, which makes writing fun and interesting.

Key word: Creative Thinking, Combination of Reading and Writing, Reading and Writing

編後語

原第 21 期所刊登之文章〈Will Kymlicka 多元文化思想研究〉，由於部分內容徵引文獻不夠周全，經 108 年 12 月 13 日《通識教育實踐與研究》(原學報已改刊名) 之編輯審查會議開會後確認撤稿，因考量本刊爲電子刊物，有被持續點閱之慮，於 109 年 2 月 13 日將刊登之原文加註及撤稿。