

探究導向「國文教學實習」 課程之實施與成效研究

李鍥倫*

國立臺灣師範大學
國文學系
助理教授

摘要

本研究旨在探討探究導向大學師資培育專業發展課程「國文教學實習」的實踐。研究者轉化 Llewellyn (2011) 四層次探究的精神組織課程：示範探究、結構探究、引導探究與自主探究，提供師培學生探究學習之體驗，並引導他們發展探究導向的國語文教學方案，在教學現場進行教學實踐。本研究秉持行動研究精神與原則，運用課堂教學觀察、訪談，以及蒐集相關文件資料，進行為期半年的研究。

研究結果顯示：四層次的探究導向課程模式，有助於建構師培學生對國語文探究導向教學的理解與實踐；課程中「討論共作——試教——回饋——修改」的循環，亦能促進師培學生探究導向國語文教學專業知能的成長。依據研究發現，本研究在探究導向國語文師資培育課程上提出具體建議，冀能持續開展國語文教學的價值。

關鍵詞：師資培育、國文教學實習、探究

* 通訊作者：李鍥倫，通訊方式：alissa0698@gmail.com
收稿日期：2025/12/31；修訂日期：2026/3/11；接受日期：2026/3/12
DOI:10.6249/SE.202609_77(3).0023

壹、緒論

教師是培育下一代人才的關鍵人物，教師採用的教學策略與方法往往直接影響學生的學習表現和學習動機。〈十二年國民基本教育課程綱要—國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域—國語文〉（教育部，2018），強調以學生的學習為主體，期待教師引導學生探究各類文本及其蘊含的多元議題，使學生在閱讀與表達的歷程中，逐步形成理解與回應世界的國語文素養。在這樣教育脈絡下，教師正是促成此教育目標的重要推手，因此在師資培育專業發展課程中，應提供充分機會引導師培學生熟悉探究導向之國語文教學設計與實務。

研究者為大學端「國文教學實習」課程的授課教師，透過與師培學生持續進行教學研討和反思，發現多數師培學生雖認同課綱所提倡的探究精神，但在國語文教學實作上仍習慣採用「講述文本內容」、「帶寫學習單」的教學方式，使探究學習難以在國語文課堂中持續開展與深化。由於師培學生過去的學習經驗，以及其在師資培育課程中所累積的經驗，對於形塑他們的教學實踐方法影響甚大（Handal & Lauvas, 1987）。因此，為了幫助師培學生逐步鬆動他們既有的國語文教學想像，並持續透過思考、協作與對話，落實探究導向的國語文教學實踐。研究者希望以中等學校教師職前教育課程——「國文教學實習」作為切入取徑，透過融入探究導向的課程內容與教學方式，引導師培學生習得如何在國語文教學設計與實踐中，運用有效的探究討論策略，深化對文本內涵的探討，兼及設計探究實作任務以激發學生解決問題、獨立思考之能力。

綜上所述，本研究目的在於探討：在「國文教學實習」課程中，教師如何透過課程設計與教學引導，促進師培學生發展探究導向的國語文教學實踐能力。並進一步分析師培學生對於探究導向教學的看法與態度，探討其如何影響師培學生的教師專業成長。冀能幫助師培學生更有效回應教育現場的期待與需求，並將研究成果回饋給教學現場，作為探究導向國語文師資培育課程之參考。

貳、文獻探討

一、探究教學理念與內涵

為了澄清疑惑、解決問題，人類會主動思考與探索，此過程即為探究的源頭。Piaget（1971, p. 71）提出「知識源自持續的建構」，意指兒童在體驗與詮釋世界的過程中，透過主動探究不斷建構知識。Dewey（1910）主張探究為思考的核心，而理性思考的步驟即反映探究活動的基本模式，包含：覺察問題（感受到困難）、定義問題（找出問題所在並加以定義）、提出

可能的解決方法、發展與檢視解決方案的影響與結果，並進一步觀察與實驗。Lunetta 和 Tamir (1981) 認為探究活動可分為三個階段：產生問題、探究歷程、評鑑與監控。綜上所述，探究為個體澄清疑惑或解決問題的認知歷程。

Anderson (2002) 指出探究教學是學生主動參與的學習歷程，相較於傳統教學，探究常被廣泛視為一種改革導向且更理想的教學方法，其特色在於師生角色與學生學習任務的轉變。在此觀點下，教師由知識的傳遞者轉變為引導學生學習的促進者；學生則由被動接受者轉變為主動建構知識的學習者。由於探究與動態的問題解決歷程密切相關，因此探究不只有一種方法。依據《國家科學教育標準》(National Research Council, 1996)，探究是一種多面向的活動，包含：觀察、提出問題，查閱書籍與其他資訊來源以瞭解既有知識，規劃探究，運用工具蒐集、分析與詮釋資料，提出答案、解釋與預測，並溝通探究結果。一般來說，探究以學生為學習的主體，學生在解決問題的過程中，運用批判與邏輯思考，去討論、分析與詮釋資料，溝通多元觀點，並提出可能的答案。

Barell (2007) 將探究教學分為三種類型：教師主導探究、師生共享探究以及學生主導探究，呈現出由教師主導逐步走向學生主導的歷程，其最終目標在於培養學生進行獨立探究的能力。Bell 等人 (2005) 則依據學生在探究過程中的參與程度，將探究教學分為四個層次：驗證式探究 (confirmation activity)、結構式探究 (structured inquiry)、引導式探究 (guided inquiry) 與開放式探究 (open inquiry)。Martin-Hansen (2002) 將探究教學依不同的開放程度，分為四種模式：(1) 開放式探究：學生主動提出問題，主導解決問題的過程。(2) 引導式探究：由教師提出問題，學生可以一個大組或多個小組的方式，與教師共同決定要如何進行探究。最後，學生透過全班發表，與其他小組交流分享探究成果。(3) 連動式探究：串聯前兩種方式，由教師先布題，再由學生自行完成探究活動。(4) 結構式探究：由教師指導探究步驟，學生遵循教師指示完成探究。Llewellyn (2011) 提出四層次探究：示範式探究 (demonstrated inquiry)、結構式探究、引導式探究和自主式探究 (self-directed inquiry)。其中，示範式探究由教師主導引入新概念或提供可觀察的現象，學生進行觀察、描述、解釋與提問，連結並對照新、舊經驗。同時，教師也可透過提問檢視學生的理解。結構式探究為由學生(小組)依教師或教科書提供的一系列指導和步驟進行實作，整理、分析資料間的關聯，並溝通結果。引導式探究為由教師提出探究問題，鼓勵學生小組協作，由學生自行設計並實踐解決問題的步驟、方法或計畫，並溝通結果。自主式探究即為開放式探究，由學生主動對某一主題或現象提出問題，並自行規劃與實踐探究歷程以解答問題。

在教學實踐上，教師可考量學生的先備知識、對學科內容的瞭解程度，以及是否有主動探究的意願，再為學生規劃適切的探究學習活動。

二、探究導向的國語文教學實踐

由於教師對於探究教學的瞭解，以及是否具備實施探究教學的正向態度與策略，皆會影響教師之教學實踐（Lavonen et al., 2004）。因此提供足夠的協助與支持給教師，使其能理解探究教學的理念與內涵，並引導教師熟練如何規劃有層次的課程，逐步引導學生發展探究能力為落實探究導向教學的基礎。因此，當前國語文師資培育課程應提供師培學生更多建構探究導向國語文教學實務知能的學習體驗。

Wells（1999）指出，舉凡詩歌、敘事、論證，皆為書寫形式的對話，可作為調節學生探究及建構新理解的媒介。而透過與同儕討論與對話，學生能從不同視角看待問題，這也是探究取向語文課程的特色——在漸進的對話與討論中，回應、連結整合不同觀點，最終促成理解的深化（Wells, 2000）。Vygotsky（1962）也指出，這些外在對話亦可逐步內化為個人的思維習慣，幫助學生發展出獨立探究文本的能力。

再者，文學具有書寫與反映現實的特色（Zinsner, 2006）。Schlund（2019）指出，文學作品中富含多元的情境與媒材，舉凡社會不同階級、族群、文化相關的經驗敘事，適合教師引導學生進行議題式的探討。

因此，在國語文教學中，探究可有二面向：其一為對話探究；其二為專題／議題探究，分述如下：

（一）對話探究：設計有層次的提問，啟動閱讀中的意義建構

吳敏而等人（2022）指出，在國語文教學中，對話式的探究可透過與文本相關的提問引發，為了思考與回應問題，學生在文本線索與個人經驗間，主動建構意義，並透過團體討論與對話，從他人的觀點獲得啟發。而在自我與團體的文本對話探究中，學生可以驗證自己對文本提出的假設與推論，探討情節與人物行動間的因果關係，甚至從全新的角度重新理解與思考問題（Brown & Campione, 1982）。

透過有層次的提問，教師能有效引導學生探究文本的深層內涵，因此在國語文師資培育課程中需要預備適切的教學內容，提升師培學生在提問設計上的能力，幫助他們在進入教學現場後，能自行設計有意義的提問，引導學生主動進行閱讀探究的討論與對話，而非被動接受資訊（McTighe & Wiggins, 2013）。

關於如何設計探究式提問，可以參考 Anderson 等人（2001）修訂的 Bloom 認知領域教育目標分類架構，透過思考不同類型的問題，學生可以發展出由具體到抽象的認知能力，例如：記憶、理解、應用、分析、評鑑與創造等。藍偉瑩（2021）也提出探究提問的三個階段：1.導入階段：開始探究，引起學生探索的興趣；2.建構階段：探究的核心，學生透過觀察與理解，找出問題的答案；3.深化階段：展現探究成果，將所學運用於解決新的問題。

（二）專題／議題探究：以文本觸及的議題或主題為核心，開展探究任務

專題導向探究為單一學科或領域內的探究學習，並以專案任務與解決問題為學習主軸（Dewey, 1944）；議題導向探究則著重對真實生活中的問題或文化兩難（此類問題往往不存在「正確答案」），進行開放性的探索與反省，最終提出論證與獨立觀點（Evans, 1997）。二者皆始於從師生的經驗、生活現象或社會議題中找出值得深入探究的問題，學生以這個問題為核心，蒐集資料、進行解釋、組織並引導自己的學習，最終達到獨立學習的目標（李文富，2022；Krajcik et al., 2003）。

在國語文教學上，從文本反映出的價值拉扯、角色困境，以及其所折射出的社會議題中，也可發掘出適合學生探索、思辨與反省的主題，作為探究的起點。黃淑貞（2021）透過「思辨微歧視」國語文專題課程，結合探究策略：推論阻壓因素分析與視覺筆記（陳佩英，2023），引導學生探討生活中隱含的微歧視敘事與言說，說明其謬誤與影響，並提出具體應對策略。簡嘉菱（2023）以文本《七十歲死亡法案，通過》中揭示的長照議題為探究核心，設計「長照座談會」情境，由學生扮演不同身分、持不同立場的發言人，透過觀點交鋒，深化對長照議題的論證與思辨。以專題／議題為核心的探究任務能幫助學生更有效地將文本與真實生活串聯起來（Dawe et al., 2005），促進學生運用所學解決困難。

參、研究設計與實施

本研究採用質性研究方法，秉持行動研究之精神與原則進行探究。研究時間自 2025 年 2 月至 2025 年 7 月，研究者在研究期間持續透過師生對話、自我檢視與反省思考，從實際教學行動中更新認知、採取行動，並在教學實踐的過程中，持續透過觀察與反思（Stringer, 2014），改善課程與教學實務。

一、研究對象與場域

本研究之研究對象為「國文教學實習」課程之修課學生。學生人數共 39 名，國文學系學生 28 名，教育系 7 名、華語系 3 名、特教系 1 名，大多數學生為大四學生，5 名學生為碩士學生。由於學生皆已修習過國文教材教法課程，因此對於國語文領域之學習重點與內容有所瞭解，並有撰寫教案及進行教學設計的相關經驗。

課程主要授課空間為在大學課堂進行實作演練，亦安排學生前往國、高中教學現場進行實地教學實習，實踐探究導向的國語文教學設計。

二、研究資料蒐集與分析

（一）研究資料蒐集

本研究資料蒐集的方法包括教學觀察、訪談、文件資料：

1. 課堂教學觀察

由研究者負責課程的設計與教學實踐，教室後方放置 1 臺錄影機，將教學流程、師生互動情形全程錄影，亦邀請 1 名研究助理進入教室，協助資料蒐集，將重要的教學環節與事件摘記下來，以便日後分析。當教師安排小組實作任務時，也以小組錄音方式記錄學生討論、互動的情形。

進入國、高中教學現場觀課時，由研究者以紙筆記錄下教師的教學流程與學生反應。全班性觀課資料以「觀」為代號，後面以數字表示觀課日期。學生小組討論的觀察資料，前面再加上學生小組編號，以「G8 觀 250320」為例，表示 2025 年 3 月 20 日第 8 組學生的小組觀察資料。

2. 訪談

透過學生訪談，瞭解學生對整學期課程內容與教學方式的詮釋、感想與回饋，也請學生分享對課程的期待與建議，作為調整修改之參考。訪談內容全程錄音，所有訪談資料都進行去辨識化的編碼處理，以「S32 訪 250609」為例，表示 2025 年 6 月 9 日對編號 32 號學生的訪談資料。

3. 文件資料

在本研究中，學生小組／個人教案及觀課札記、學習省思札記、夥伴教師的議課回饋紀錄等，皆為文件分析資料。

表 1
文件編號與說明

文件類型	編號示例	編號說明
教案	G8 教案 250320	第 8 組學生於 2025 年 3 月 20 日合作設計的教案
	S26 教案 250708	編號 26 號學生於 2025 年 7 月 8 日定稿的個人教案
觀課札記	S37 觀札 250417	編號 37 號學生於 2025 年 4 月 17 日所寫的觀課札記
省思札記	S36 省思 250531	編號 36 號學生於 2025 年 5 月 31 日所寫的省思札記
議課回饋	S26 議 250507	編號 26 號學生 2025 年 5 月 7 日的議課回饋紀錄

（二）研究資料分析

在資料分析，研究者選擇課程中具代表性的課堂互動片段，重建課程實踐的脈絡，並結

合學生的學習歷程資料與省思，進行整理與詮釋。分析方式採取 Saldaña (2021) 的質性編碼技術 (qualitative coding techniques)。研究者先將上述觀察、訪談、文件資料，進行分類整理，再以描述性編碼註記原始資料中的主題，例如：「比較詮釋觀點」，輔以歷程編碼標記資料中呈現的動態變化，例如：「搭配討論引導語，鼓勵學生對話互動」。最後，研究者將相關編碼彙整成概念編碼，例如：「協作共構」。在研究發現中，以課程四層次之探究導向教學設計與實踐為呈現與討論主軸。

在分析資料的過程中，研究者持續進行文獻理論、不同來源資料（觀察、訪談、文件）的交叉檢證，並和參與研究之人員、學生對話討論，把握不同角度的觀點，促進研究者自我反思與修正，使研究發現和論述更客觀可信。

三、研究效度與研究倫理

本研究採三角檢證法和參與者檢核以建構研究效度。在方法與資料來源，使用觀察、訪談、蒐集文件資料等多元的資料蒐集方法，也對不同來源的資料進行交叉檢證。在研究進行前，研究者即清楚向研究場域中所有學生說明研究目的、內容與方法，並取得學生知情同意後才進行研究。

肆、研究成果分析與討論

一、探究導向的「國文教學實習」課程實踐

本研究轉化 Llewellyn (2011) 四層次探究的精神，以示範探究、結構探究、引導探究以及自主探究，建構國文教學實習課程。在示範探究中，先由研究者主導教學，透過引導學生實際參與探究導向的文本討論，作為課程之導入。師培學生在實作後，進一步依其體驗，分享並說明自己對國語文教學有何新觀察與反思。同時，由於在國文教學實習課程中，學生需進入教學現場進行教學觀察，因此本課程的示範探究，同時兼有教師教學示範之意。研究者徵得教學現場夥伴教師的同意，進入國、高中教學現場，實際觀摩探究導向國語文教學的具體樣貌，並透過觀課札記的撰寫，以及師生對話議課，深化學生對落實探究導向國語文教學方案的認識與思考。

在結構探究和引導探究環節，以學生的分組討論與實作為主軸。本課程中的結構探究主要由研究者提供探究架構及步驟，引導師培學生分析教材並運用於國語文教學設計中；引導探究則改為由研究者提出探究主題，師培學生自行規劃探究步驟與切入角度，他們也會分組自選教材，設計探究導向的國語文教學方案，並進行微型試教。在上述兩個探究環節中，師培學生皆需在課堂中，發表分享自己的國語文教學實作／設計成果，透過同儕觀摩、回饋，

促進對國語文探究導向教學實務的精進。

在自主探究中，則由師培學生自行完成探究導向國語文教學方案的設計，並在國、高中教學現場落實自己的教學方案，進行教學實錄。研究者也邀請具有探究教學實務經驗之國、高中教師作為夥伴指導教師，提供回饋與修改意見。四層次探究環節彼此搭配，組織為完整的探究歷程，整體課程模式如圖 1 所示：

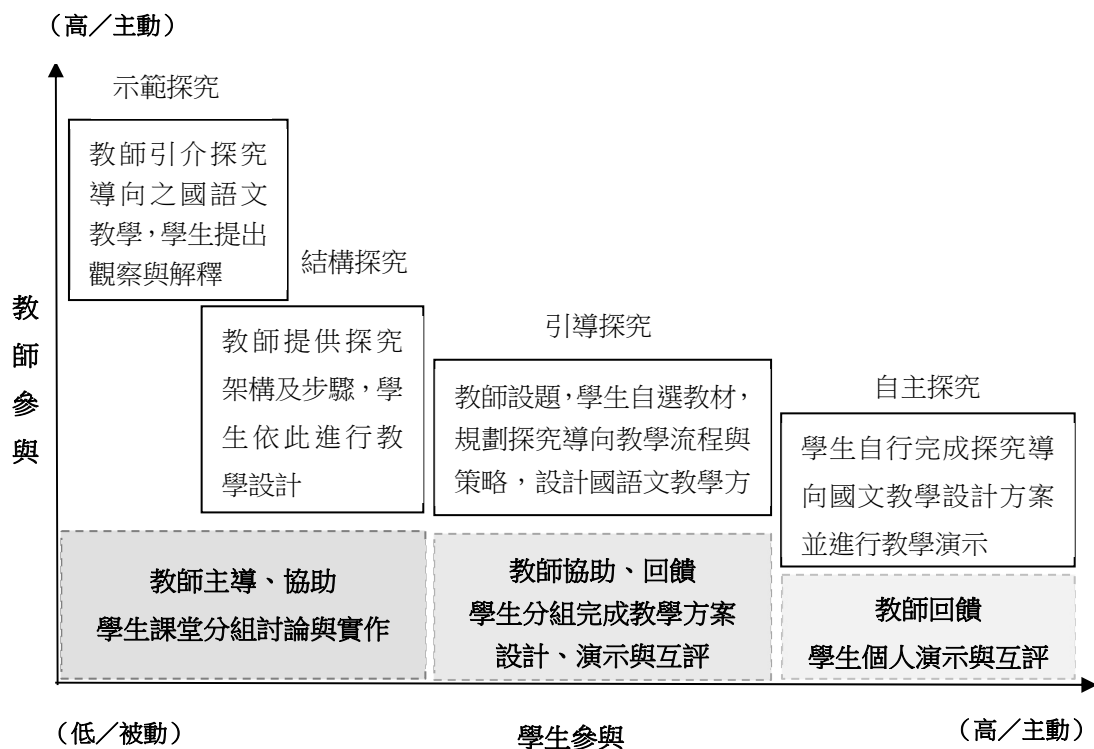


圖 1 探究導向的課程組織模式

（一）示範探究

本研究之示範探究係由教師導入新概念，或提供特定現象與情境，引導學生觀察比較、連結新舊經驗（Llewellyn, 2011）。研究者於課程之初，以兩輪漸進式的文本對話探究作為導入，由師培學生分組討論與分析文本內涵，在第 1 輪各組分享交流觀點後，第 2 輪的討論需跳脫上一輪的分析框架，提出嶄新的切入角度與詮釋。透過兩輪對話式探究的推進，建構對文本的新理解。

研究者並引導師培學生聚焦於探究討論歷程中的師生互動，對照其與過往國語文教學經驗間的差異，提出發現，以深化學生對探究導向國語文教學實務的理解。學生指出：「教師透過提問，把討論空間留給學生，引導其他學生回應某位同學提出的觀點或觀察」（G4 觀

250220)。也有些學生觀察到：「學生會從別的同学的看法裡找出新的觀點或問題，將討論延續下去」(G2 觀 250220)、「學生會想到其他小問題，也會寫下自己的疑惑，其他同學也會幫忙回答」(G5 觀 250220)。顯示師培學生已初步掌握以對話、提問與共構新理解為核心的對話式探究教學特質。

此外，過去的研究(Windschitl, 2003; Yoon et al., 2006)也指出，師培學生需要明確的教學示範，才能塑造出探究教學更具體的課堂實踐圖像。因此，本研究於課程中期開始，亦邀請在國、高中經常實施探究導向教學的國語文教師開放課堂，讓師培學生透過實地觀課，深化對探究導向國語文教學實務的瞭解。

然而，在師培學生的觀課札記中，他們大多仍聚焦於觀察授課教師的教學步驟或流程，儘管已有學生能留意教師在教學中會透過設計提問與實作任務，引導學生建構理解：

很多引導學生的提問方式，像是不直接公布答案，反覆提問引出正確答案，或是用問答來確認學生對翻譯後的句子有哪裡不會。(S37 觀札 250417)

分組進行標註〈登鸛雀樓〉一詩的平仄，之後各組回答，教師提供正確答案。(S21 觀札 250417)

但仍較少細膩呈現出教師如何透過有層次的提問，一步一步引導學生進行「發現問題——提出假設——連結證據——形成推論」的探究思考歷程。基於上述觀察，研究者反思可引導學生在觀課紀錄表中，將觀察焦點由描述教學流程，轉向對教師運用的探究策略進行更細膩的描述與分析，例如：教師如何透過提問引發學生探究對話，以達成教學目標。

以師培學生觀察 Z 高中小青教師(化名)〈詠史〉詩的教學為例。小青教師授課時，不採取由教師直接向學生講解詩句內涵的方式，而是先請學生自行分組討論與查詢資料，建構出對文言詩句的初步理解，再由教師引導全班進行討論與統整，共同釐清詩歌中隱微的意涵。以下為課堂中具代表性的問答片段：

學生 01：我們發現課本的注釋只有解釋「翰」這個字，沒有解釋「柔」。但因為「翰」是筆的意思，所以我們在想，「柔翰」會不會是「柔軟的筆」的意思？〔學生主動發現問題、提出初步假設〕

小青教師：那你們覺得，「柔軟的筆」是什麼樣的筆呢？〔教師引導學生釐清概念，使概念具體化〕

學生 01：應該是毛筆。〔學生說明小組共識〕

小青教師：那在第一句「弱冠弄柔翰」裡，這是在描寫一個怎樣的作者形象？可以從關鍵詞來想。〔教師引導學生連結文本證據，提出推論〕

學生 02：「弱冠」是說他年紀很輕就會寫作。〔學生運用先備知識進行推論〕

學生 03：我覺得關鍵應該是在「弄」這個字。〔學生觀察後，提出新的探究焦點〕

小青教師：為什麼是「弄」？〔教師追問理由〕

學生 03：因為表現文章寫得輕輕鬆鬆。

學生 04：他年紀輕輕就非常擅寫文章。〔在同學發言基礎上，再次確認作者形象〕

（觀 250424）

在觀課後的師生共同議課討論中，聚焦於教師的探究提問策略，師培學生能覺察教師如何運用層次性的提問，逐步引導學生提出假設與推論，並連結文本證據，解釋和溝通結果。在共同議課後，師培學生的觀課札記亦能以「提問鏈」的形式呈現探究推進的脈絡：

六朝→重容貌→左思沒有→提問 1：靠口才？→他也沒有→提問 2：沒資源的人如何謀出路？→找出專長→寫作。（S21 觀札 250424）

從而，師培學生也發現：「其實只要設計得宜，學生是可以在教師的引導下有條理地進行思考與討論的」（S08 省思 250601），並提醒自己日後觀課時可以「放更多觀察重心在教師的問題引導」（S37 省思 250531）。

（二）結構探究

結構探究主要是由教師提出探究問題及架構，由師培學生分組進行討論後，提出整合後的結果，並進行組間成果分享。透過較明確的探究分析鷹架，可降低師培學生初進入探究教學時的認知負荷。

以記敘文本〈生命的價值〉為例，作者以作曲家拉威爾和鋼琴家保羅的故事開展敘述，研究者在課堂中先提供「主要事件（三個）——事件順序——事件關聯」的分析鷹架，引導師培學生透過小組討論，梳理出文本情節發展脈絡：

S38：保羅失去右手，拉維爾作曲子，最後出現了非常厲害的左手鋼琴協奏曲。〔找出三個主要事件並排序〕

S39：〔這些事件〕就是有一個關聯，因果，串在一起的感覺。〔說明事件如何銜接〕

S37：可以說這三件事的關聯是互為因果。〔確認事件因果脈絡〕

（G8 觀 250320）

透過課堂觀察可發現，多數學生能在分析鷹架的支持下，迅速找出事件並確認事件關聯，

這也顯示出結構探究確實能降低探究任務的複雜度，使學生更容易完成任務。然而，亦可見學生高度依賴教師提供的分析架構，因此在討論過程中，較少主動提出其他觀點或自行調整分析角度。這也呼應結構探究的特色：學生多依照教師的指示進行思考或實作，最後得出特定的結果（Martin-Hansen, 2002）。

因此，結構探究雖能提升探究任務的完成度與執行效率，但若長期停留在此一層次易流於形式化，難以真正啟動學生獨立思考。而唯有當學生在探究導向的教學活動中能主動做出更多選擇或決定時，才可促發獨立思考（Clough & Clark, 1994）。有鑑於此，研究者在課程中設計更多「鷹架淡出」的機制，例如：設計半開放式的鷹架，僅保留事件框架的提示，讓師培學生自行判斷關聯並提出證據。同時減少課程中結構探究的比重，將任務濃縮為短任務，把更多課堂時間保留給引導探究。透過上述調整，促使探究的責任逐步由教師移轉至師培學生，培養其後續能自行規劃探究步驟與方向的能力。

（三）引導探究

引導探究的特徵主要是由教師設題後，由學生自行規劃解答問題的方法或程序，並在討論協作中得出結果（Bell et al., 2005; Llewellyn, 2011; Martin-Hansen, 2002）。因此，師培學生的學習成果主要為小組共同設計的探究導向國語文教學方案，以及後續課堂上的分組微型試教。在課程安排上，研究者先提出探究文本，並引導學生以小組協作的方式，完成探究導向的教學設計；之後學生再透過微型試教，實際檢核規劃的探究導向教學流程是否有效可行。

以歐亨利的短篇小說〈二十年後〉為例，師培學生先在小組協作中，共同決定教學重點，確認教學流程、學生探究分析的焦點。以 G3 小組為例，他們將探究討論的焦點聚焦於人物特殊的形象，並以表格整理作為將探究結果視覺化呈現的方式（陳佩英，2023），藉此降低口語回應的零散性。也有學生小組從小說主題延伸至生活中兩難情境的議題探究討論，以 G5 為例，他們在教學設計上，先引導學生反思小說人物在「友誼」與「道德」間的衝突，再請學生進一步發表自身對「友誼與道德選擇的評論，表達自身的價值觀」（G5 教案 250320）。無獨有偶地，G8 小組也聚焦於小說人物面對的「兩難」情境，並引導學生先進行觀點取替的換位思考，再延伸至「現實生活中遇到的類似情境，請學生說明會採取的行動，並設想後續發展與影響」（G8 教案 250320）。

在隨後的分組微型試教中，各小組將他們對探究教學的構思轉化為具體的教學活動步驟，並透過提問、圖表整理和議題思辨，引導同學扮演的「學生」在文本細節與主題意旨間推敲統整，建構意義。

透過微型試教的成果展示與檢核，研究者發現師培學生在將教學構想落實為行動實踐的過程中，理念與實作間仍可能存在落差，因而需要進一步調整與精緻化。基於此，研究者在提供回饋與修改建議後，亦請各小組提交「修改版教學設計」，內容包括調整探究提問鷹架、

修訂教學步驟等。以 G8 小組為例，他們刪減與小說情節相關的知識性提問，轉而將課堂討論重心，聚焦在人物行為動機與抉擇理由上，最終過渡至生活兩難情境的議題思辨探究。

藉由重新依據試教歷程中觀察到的問題與教師的回饋意見，修正自己的教學設計，師培學生得以把課堂中較為零散的討論與回饋，轉化為具體的改進依據，從而形成「討論共作——試教——回饋——修改」的循環，也幫助師培學生持續精進探究導向之國語文教學能力。

（四）自主探究

在自主探究中，師培學生需進入國、高中教學現場，自行設計並實踐探究導向的國語文教學方案，在教學實踐後，由校外夥伴指導教師及研究者依據以下觀察重點，提供師培學生質性回饋意見：（1）教學目標與探究的聯繫、（2）提問與學習活動如何促進學生探究、（3）教師如何觀察並回應學生的學習。由於自主探究需直接面對學習者與教學現場環境的挑戰，因此更能檢視師培學生探究導向國語文教學設計的可行性，並促使他們在試教後持續調整、精緻化教學設計。

以 S26 的教學實踐為例，其以古典詩歌〈行行重行行〉為教材，聚焦在引導學生探究詩歌中如何表現思婦的情感轉折，並歸納詩人以委婉的方式寫出思婦的情感，正體現出古典詩歌「哀而不怨」的寫作特色。然而，在試教結束後的議課討論中，校外指導教師提醒：

「哀而不怨」的刻畫比較不明顯，同學當下的反應有種「好像能夠理解，但不太清楚的感覺」。

（S26 議 250507）

此一回饋顯示：在教學現場，若要讓學生真正理解「哀而不怨」的特色，不能僅以定義式的「概念」解釋帶過，而需先讓學生觀察到詩句中情感表現的張力，再引導其進行比較與統整。因此，在教學結束後，S26 與研究者重新討論如何透過探究提問與對話討論，將詩句中較零散的線索聚合，建構概念理解。據此，S26 設計提問：「作者是如何描寫思婦的情感？他的寫作手法為何？」（S26 教案 250717），引導學生主動搜尋文本線索，進行小組討論，分享初步觀察與想法，並藉由詩句的比較引發學生思考，例如：「衣帶日已緩」透過外在衣物的變化委婉暗示思念之情，而「思君令人老」的表達則偏直接抒發。在學生分享後，S26 利用圖示（參見圖 2），具體呈現思婦在不同詩句中表現出的情感起伏，讓學生看見情感表達如何由隱而顯，再轉為含蓄。

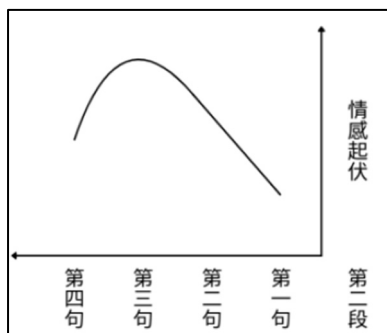


圖 2 S26 課堂板書示意圖

S25 在進行〈張釋之執法〉的課堂教學實踐時，原本即設定透過對讀課內、外文本，引導學生深入理解法治公正的精神，但實際課堂活動仍多停留在文本事件的梳理。基於此一觀察，研究者於課後與 S25 及其同儕持續議課討論，探討如何透過設計探究活動，引導學生聚焦於「在政府治理與人民權益的權衡下，法律如何維持審判公正」此一議題，進行深層的价值思辨。經討論回饋後，S25 重新調整教學設計，將原本著重於整理文本事件發展細節的表格填寫，轉化為開放式的議題探究：引導學生從生活情境出發，分組自行蒐集法律條文與案例資料，思考「法律在特定情境中，應該幫助誰？怎麼幫？」(S25 教案 250720)，使探究活動更能呼應教學目標。透過上述調整，學生在蒐集資料與提出解釋的過程中，得以進行價值思辨、表達觀點，並能進一步培養在生活中回應問題的能力。

Wilsom (1996) 指出，透過實地教學經驗，能幫助師培學生在具支持性的環境中貼近學生真實的需求，進而持續修改與精緻化探究導向的教學方案。除了研究者（教師）的回饋外，本研究亦發現，國、高中夥伴指導教師的分享與回饋，也能有效協助師培學生針對教學設計的盲點進行修正。因此，從教師專業發展的角度來看，自主探究不僅是「完成一份教案」，更是引導師培學生習於以探究的眼光重新審視教材與自身教學實踐，並將課後的討論反思視為生成探究導向教學專業知識的來源。正如 S26 在教案修改歷程中的反思所言：

轉變成更多讓學生參與的討論與思辨活動，避免傳統教學中教師單方面講述的狀況。……我認為修改後的教案，能讓學生在探究中學習，更貼近以學生為本位的教學理念。（S26 省思 250708）

綜合上述四層次的課堂實例可見，本研究的教學實習課程，透過示範探究的啟發，並輔以結構探究的鷹架支持與實作；進而在引導探究中，由師培學生共構探究導向的國語文教學設計，並進行微型試教，再依據回饋完成教學方案的修正；最終，師培學生進入教學現場，自主完成探究導向國語文教學設計與實踐，並在試教後，持續透過夥伴指導教師與研究者的回饋與自我反思，精緻化教學設計。此課程模式也為國語文教學情境下的探究導向教學，提

供一個可參照與持續調整的實作模型。

二、師培學生對探究導向教學的看法與態度

（一）對探究導向教學認知的轉變：由「教師提問」走向「學生主動提問與共構意義」

多數師培學生在課程初期對「探究導向教學」的理解較為模糊，常停留在「教師提問——學生回應」的想像；然而，隨著課程推進，他們逐漸將探究導向教學理解為更強調學習者主體性的學習歷程，尤其是讓學生有機會提出自己的問題、參與知識建構：

我原本認為是由教師提出問題，再引導學生思考與討論。然隨著課程的深入與實作經驗的累積，我開始意識到，真正能引發學生主動參與的，是讓他們有更多機會提出自己的問題，而不只是被動回應教師的發問。（S36 省思 250531）

亦有學生從師生互動的角度來看待探究導向教學，認為探究可以使師生站在彼此平等的地位共同學習，也讓知識不再是單向傳遞，而是「一來一往」地流動：

這套教學法顛覆了過往 I-it 的教學模式，讓師生站在一個平等的地位，教學相長，讓知識的流通不再單方面，而是一來一往。（S31 省思 250601）

凡此種種，顯示出師培學生已能將探究導向教學理解為一種以學生為中心、以對話與共構意義為核心的教學實踐歷程。

（二）對探究導向教學可行性的思考判斷：提供鷹架支持，彈性調節學習任務

研究結果顯示，師培學生對於探究導向教學的理解，已包含更細緻的教學擇宜與判斷（Knitter, 1985）。首先，師培學生指出，並非每名學生都能立即跟上探究的節奏，因此教師可能需要投入更多時間，觀察學生討論狀況並提供適切引導，也有師培學生指出，可先由簡單的探究問題或小組活動入手，循序漸進培養學生的探究能力：

不是每名學生都跟得上教師的思路，因此面對這樣的困難，我認為教師可能會要多花些時間，如同觀課時，有些教師會走下台，觀察學生討論情況。（S17 省思 250601）

（教師）能從小題目、小組活動開始，設計明確的任務步驟與角色分工，逐步培養學生的探究能力。（S19 省思 250602）

由此可見，師培學生已能從理解教學原則，轉向思考探究導向教學如何在教學現場落實，並能主動反思：透過適切的教學鷹架，以及教師對學生學習情形的觀察、學習任務的調節，得以幫助不同準備度的學生，逐步參與探究並累積能力。

（三）在「討論共作——試教——回饋——修改」的循環中，落實探究導向國語文教學專業知能的成長

師培學生能在小組討論中接觸到不同觀點並從中獲益。並在不同觀點的激盪下，突破單一視角的限制，從彼此的回饋中發現自己的盲點，進而開發出教學設計的新點子：

聽其他成員們對於教案的想法，再一起討論與修改，透過彼此的回饋發現自己未曾注意的盲點，為後面自己設計教案的時候增添許多新的教學想法。（S27 省思 250530）

除此之外，在小組合作探究的歷程中，師培學生也常因分析與討論而發現新的問題；在持續釐清、協商並回應這些問題的過程中，其問題解決能力也被激發並逐步累積：

我們在討論的過程中還會遇到額外的問題，那再去解決問題的這個能力，也算是一個收穫的點。（S32 訪 250609）

再者，多名學生也指出，唯有透過自己實際設計課程並進行試教的過程，才能真正練習如何挑選探究導向的教學重點、安排教學流程：

需要與自己不斷對話，從選定段落開始，教授內容、如何教授等都需要自己編排，亦須不斷地練習，找出適當的方式。（S26 省思 250530）

可以預先思考幾個跟該課有關的探究實作活動，盡量精簡和掌握時間規則重點，視學生狀況加入課程。（S29 省思 250501）

而試教後，來自研究者、夥伴指導教師與學生的回饋，也提供師培學生可再精進的方向與空間：

教師的回饋、同學的反饋，除了是討論、探究，也有觀眾回饋的部分，讓我們有更多的學習與精進空間。（S09 省思 250530）

我明白撰寫教案與實際演示的差異，並瞭解世界上不存在一個完美的教案，只有透過持續的修正，才能不斷接近學生更能接受的樣貌。（S25 省思 250519）

換言之，師培學生已能理解探究導向之國語文教學專業發展並非可一次到位，而是要在實作、修正與反思的積累打磨中，慢慢體會到如何抓住教材重點，並透過探究提問或實作活動的設計，逐步將探究重點從全文概覽，延伸至較抽象的議題探討或作者的寫作目的：

我開始會更聚焦在文本中的深入解析，並思考作者這樣寫的目的與如何詮釋。過去雖然會想到這部分的內容引導，不過當時會較著重引導學生理解該段落架構，或是

統整全文概要。(S38 省思 250520)

逐漸深入，開始慢慢能抓到要點及學生學習難點。分組活動除了問題討論，也逐漸加入實作。(S32 省思 250501)

整體而言，透過課程中循環式的實作與修改，並結合分組討論的歷程，不僅促進師培學生探究導向國語文教學專業知能的成長，也使其逐步養成在教學設計與實踐中持續對話、反思，再加以調整修正的良好習慣。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 四層次探究導向課程模式，有助建構師培學生對探究導向國語文教學的理解與實踐

本研究發展示範探究、結構探究、引導探究與自主探究四層次的探究導向課程模式，使師培學生逐步理解探究導向國語文教學的樣態與運作方式，並從理解到實踐，透過觀摩討論、實作體驗，到提供師培學生更多自主探究的空間，讓他們在規劃國語文探究教學流程、界定探究焦點、設計提問與學習任務上，承擔更多責任，最終能形成自己獨立成熟的國語文教學判斷。

(二) 「討論共作——試教——回饋——修改」的循環，促進師培學生探究導向國語文教學專業知能成長

師培學生的討論共作能促進多元教學觀點碰撞，有助於辨識並修補教學設計中的盲點，並激發教學創新構想。而教學設計後的試教與回饋，也能幫助師培學生將初步構思，轉化為行動實踐。透過課堂微型試教，以及實地進入中學教學現場進行教學實踐，兼及搭配教學後的回饋反思與修正。凡此種種，皆有助於師培學生逐漸發展出專業反思與持續修正的習慣，並在循環歷程中提升探究導向國語文教學設計的精緻度及可行性。

二、建議

(一) 循序漸進培養師培學生的探究導向國語文教學實作能力

在師培課程中，融入探究教學理論與實踐策略，不僅能讓未來教師體驗發現問題、解決問題的探究歷程，也能透過實務教學應用，將探究教學理念落實於國語文課程發展與教學設計中。教師也可依據師培學生的能力，引導他們逐步精熟發現問題、實作探索，以至於問題解決的思考歷程，並透過回顧反思的沉澱，深化學生的思考，同時作為開啟下一輪探究導向

國語文教學的預備。最終師培學生得以成為能應對教學現場實務挑戰的成長型教師。

（二）運用合作探究在課堂中建構對話與共享的學習氛圍

實施探究導向教學時，教師可運用分組合作，讓學生在同儕互助的鷹架支持下，共同推進探究歷程。教師也可在學生討論遇到瓶頸時，協助討論聚焦，提供回饋意見。

此外，經營一個開放、支持學生表達意見的學習環境，也能促進學生合作探究、溝通與思辨。學生既能透過與同儕、教師間的討論對話獲得新觀點，也能透過相互觀摩學習，活化教學思維並激發更多創新改變。

（三）建構教師專業學習社群，持續支持探究導向國語文教學實務的發展推廣

研究發現，師培學生以課堂的分組討論共作為基礎，互相支持彼此的教案設計與教學演練，可有效提升學習成效。而校外夥伴教師的指導回饋，也對實際入校實踐探究導向國語文教學的學生有所助益。因此，建構跨校國語文教師專業合作社群，促進師培學生與現場教師的互動學習與經驗交流，將有助於探究導向國語文教學理念與實踐的持續發展推廣。

誌謝

衷心感謝參與本研究之學生，以及提供寶貴鼓勵與建議的期刊審查委員、編輯委員和編輯部同仁。本研究承蒙教育部教學實踐研究計畫「探究教學融入『國文教學實習』之教學實踐研究」（PHA1134732）經費補助，謹致謝忱。

參考文獻

- 李文富（編）（2022）。**專題的N次方**。國家教育研究院。
- 吳敏而、侯秋玲、賈文玲、賴玉連（2022）。**練好閱讀功**。天衛文化。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要－國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域——國語文。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001715#lawmenu>
- 陳佩英（編）（2023）。**探究策略 55【中小學篇】**。國立臺灣師範大學出版中心。
- 黃淑貞（2021）。從微歧視到 TED 演說。載於普通型高級中等學校學科中心（編），**學習表現評量：示例成果發表**（33-38 頁）。教育部。
- 藍偉瑩（2021）。**提問力：啟動探究思考的關鍵**。親子天下。
- 簡嘉菱（2023）。我們都是「肯」老族——以文本〈長照食堂〉建構閱讀力、思辨力、聆聽力及表達力。載於普通型高級中等學校學科中心（編），**「表達力與探究式教學設計評量——讀與說的學習歷程檔案建構」研習手冊**（278-326 頁）。教育部。
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Barell, J. (2007). Problem-based learning: An inquiry approach. Corwin Press.
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1982). Modifying intelligence on modifying cognitive skills: More than a semantic quibble? In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased* (pp. 215-230). Albex.
- Clough, M., & Clark, R. (1994). Cookbooks and constructivism. *The Science Teacher*, 61(2), 34-37.
- Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). *Sustainable development in higher education: Current practice and future developments*. Higher Education Academy.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath and Company.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press.
- Evans, R. W. (1997). Teaching social issues: Implementing an issue-centered curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 197-212). State University of New York Press.

- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Open University Press.
- Knitter, W. (1985). Curriculum deliberation: Pluralism and the practical. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 383-395.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (2003). *Teaching science in elementary and middle school classrooms: A project-based approach*. McGraw-Hill.
- Lavonen, J., Jauhiainen, J. Kononen, T. I., & Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/095006903200007433>
- Llewellyn, D. (2011). *Differentiated science inquiry*. Corwin.
- Lunetta, V. N., & Tamir, P. (1981). An analysis of laboratory activities: Project physics and PSSC. *School Science & Mathematics*, 81(8), 635-642.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37.
- McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. W. Norton & Company.
- Saldaña, J. (2021). Coding techniques for quantitative and mixed data. In A. Tashakkori, C. Teddlie, & C. B. Johnson (Eds.), *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis* (pp.151-160). Routledge.
- Schlund, J. (2019). The literacy connection: Examining the intersection of literacy, equity, and social-emotional learning. *Literacy Today*, 37(2), 18-20.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Sage.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 19-30). Cambridge University Press.
- Wilson, J. D. (1996). An evaluation of the field experiences of the innovative model for the preparation of elementary teachers for science, mathematics, and technology. *Journal of*

Teacher Education, 47(1), 53-59.

Windschitl, M. (2003), Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice?. *Science Education*, 87(1), 112-143. <https://doi.org/10.1002/sce.10044>

Yoon, S., Pedrettie, E., Bencze, L., Hewitt, J., Perris, K., & Oostveen, R. V. (2006). Exploring the use of cases and case methods in influencing elementary preservice science teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 17(1), 15-35.

Zinsser, W. (2006). *On writing well: The classic guide to writing nonfiction*. HarperCollins.

A Study of the Implementation and Outcomes of Inquiry-oriented Teaching in “Teaching Practicum: Chinese”

Fu-Lun Lee*

National Taiwan Normal University

Department of Chinese

Assistant professor

Abstract

This study explores the implementation of inquiry-oriented teaching in an university teacher education professional development course “Teaching Practicum: Chinese.” Drawing from Llewellyn’s (2011) four levels of inquiry, the researcher structured the course around these levels: demonstrated inquiry, structured inquiry, guided inquiry, and self-directed inquiry. This approach aimed to provide pre-service teachers with inquiry-oriented learning experiences and to support them in developing inquiry-oriented Chinese language arts lesson plans and implementing them in real classroom settings. Guided by the principles and spirit of action research, this six-month study utilized classroom observations, interviews, and document analysis.

The findings indicate that a four-level, inquiry-oriented course model helps pre-service teachers develop both understanding and practical competence in inquiry-oriented Chinese language arts teaching. Additionally, the iterative cycle of “collaborative discussion and co-design, microteaching, and feedback-revision” fosters the growth of pre-service teachers’ professional knowledge and skills related to inquiry-oriented Chinese language arts teaching. Based on these findings, the study offers practical recommendations for inquiry-oriented Chinese language arts teacher education, aiming to

* **Corresponding author: Fu-Lun Lee**, E-mail: alissa0698@gmail.com
Manuscript received: Dec. 31, 2025; Modified: Mar. 11, 2026; Accepted: Mar. 12, 2026
DOI:10.6249/SE.202609_77(3).0023

further enhance the educational value of Chinese language arts teaching.

Keywords: Teacher education, Teaching Practicum: Chinese, inquiry