

教育研究集刊

2025年3月，71（1），頁1-39

[https://doi.org/10.6910/BER.202503_71\(1\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202503_71(1).0001)

教師如何進行專業閱讀？ ——西方教育經典讀書會的提問分析

陳斐卿



摘要

研究目的

專業閱讀是教師專業發展的一個重要途徑。晚近因應108課綱的增能趨勢，許多教師團體組成讀書會研讀學術專書，並面臨到閱讀上的挑戰，但是，揆諸相關文獻，對於教師在讀書會究竟如何學習？會發生什麼問題？並未有深入的探討。換言之，相較於教師如何教學，教師如何學習並未受到足夠的重視。本文因而對一個教師讀書會團體進行民族誌研究。研究問題有二：一、學員提問所揭露之思維特徵為何？二、精進專業閱讀的可能性為何？

主要理論或概念架構

專業閱讀的文本多半涉及學術文獻，是一種不同的文類。本研究因而借用科學社會學家Latour對科學文獻（scientific literature）的文本特徵分析，指出學術知識的形成過程中，爭論（argument）和修辭學（rhetoric）是常見的手段，文本經過作者層層的精緻編織，以使讀者相信其所寫為事實而不加懷疑。從這樣的視角，教師在閱讀西方經典時，可能因文本的精緻編織而難以辨明這些寫作手段，

陳斐卿，國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心特聘教授

電子郵件：chen.feiching@g.ncu.edu.tw

投稿日期：2024年06月06日；修改日期：2024年09月29日；接受日期：2025年02月24日

致遭逢不能有效掌握作者論點的困難。本研究藉助科學文獻的此一文本特徵，用於分析教師提問所揭露的一般閱讀慣性，以及轉化既有慣性的可能做法。

研究設計／方法／對象

本研究以民族誌研究一個教師讀書會團體。研究者參與40位中小學教師歷經七週共計42小時的定期聚會，透過讀書會對話錄音檔、讀書會閱讀之學術文獻、個別訪談以及參與觀察等四種方法蒐集資料，採用主題內容分析及社會文化的言談分析兩種方法分析資料，藉由教師於閱讀西方教育經典書籍後提出的疑問，探索其閱讀專業文獻的困難所在，以及精進這項能力的可能方向。本研究提升信、效度的方法有二：信度方面，透過多重資料之三角檢證；效度方面，透過讀書會成員的參與者回饋。

研究發現或結論

不同於過去文獻對專業閱讀偏重「不克」與「不為」二種面向，本研究深入第二種「不能」面向，揭露教師閱讀西方專業書籍面臨的困難。發現有二：一、教師提問思維的四種特徵，分別是「卡在特定一句話／一個字詞」、「線索不明之下的猜測理解」、「用舉例尋求確認」，以及「詢問可行性／具體做法」；二、精進專業閱讀的可能性為：學習熟悉經典的論述修辭，並沿著作者論述的脈絡納入讀者自身經驗加以理解，如此，方能有效捕捉經典的論點與立場，精準掌握學術文獻所欲呈現的新知識。

理論或實務創見／貢獻／建議

本研究藉助Latour主張「科學文獻有其特定意圖」的文本特徵此一概念，對晚近專業閱讀相關研究提出新見解。一般相信長年傳授知識為主的教師，閱讀是其勝任的工作，但本研究透過民族誌的觀察與分析，透析教師在專業閱讀面向的學習並非如此。在「專業文本」方面，教師宜解構學術文獻的組成過程與文本特徵，在「閱讀策略」方面，教師宜調整慣有的閱讀策略，並拓展特別有助於專業閱讀所需的策略，如此，專業閱讀對於教師專業發展的幫助將更為明顯。

關鍵詞：科學文獻、教師專業發展、教師專業閱讀、教師學習、教師讀書會、學術閱讀

Bulletin of Educational Research

March, 2025, 71(1), pp. 1-39

[https://doi.org/10.6910/BER.202503_71\(1\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202503_71(1).0001)

How Teachers Do Professional Reading– An Analysis of Question-asking in a Western Educational Classics Study Group

Fei-Ching Chen

Abstract

Purpose

Professional reading groups constitute a key source of teacher professional development. Taking the initiative to participate in study groups has grown increasingly popular as the new curriculum guideline was launched in Taiwan in 2019. How teachers read and discuss is becoming a promising focus for research on teacher professional development. However, our understanding of how teachers read, discuss, and learn is underexplored given the prevalence of teacher study groups. This study therefore explores how teachers read professional literature. The research question for this study is twofold: What questions do teachers ask? What alternative strategies may improve their reading?

Fei-Ching Chen, Distinguished Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction &
Center for Teacher Education, National Central University

Email: chen.feiching@g.ncu.edu.tw

Manuscript received: Jun. 06, 2024; Revised: Sep. 29, 2024; Accepted: Feb. 24, 2025.

Main Theories or Conceptual Frameworks

This study was informed by Latour's concept of scientific and technical literature. The text was composed of rhetoric and argument from authority. Given the technical and layered nature of literature, it is structured in layers, forming a complex array of successive defense arguments. From this perspective, the deeper teachers engage with this complex literature, shaped by conflicting arguments, the more challenging it becomes to read. In particular, this study uses the "captation" concept to understand the difficulties that teachers encountered when they are persuaded to accept ideas distant from or even contrary to their current beliefs.

Research Design/Methods/Participants

This study reports an ethnographic case study of a teacher study group. Participant observation was conducted during seven weekly meetings where 40 elementary and middle school teachers voluntarily participated in the discussion of Western classics in education. Thematic content analysis and sociocultural discourse analysis were conducted on all instances of teachers' question-asking, instructor's responses, and interview transcripts to characterize teachers' question-asking, and identify the reading strategies used to address challenges. Triangulation and member checking are used to ensure the reliability and validity of this study, respectively.

Research Findings or Conclusions

The analyses identified four reading characteristics among teachers: 1) fixating on specific terminologies or sentences, 2) speculating based on vague clues, 3) verifying ideas with hypothetical examples, and 4) questioning the feasibilities and idea implementation. In addition, improved comprehension can be achieved via: 1) familiarity with the argumentative genre of Western classics, and 2) interpretation based more firmly on the author's argument rather than the readers' personal experiences. In particular, teachers need to understand that "all the examples moved from a better-known statement to a lesser-known one; all were using a less easily disputable claim to start or to stop discussion on a statement easier to dispute" (Latour, 1986). In other words, if teachers resonate with the beginning part of the text, they are likely to misinterpret the texts.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

This study sheds new light on teachers' professional reading by adopting Latour's concept of scientific and technical literature. It is found that teachers do encounter difficulties in professional or scholarly reading despite the common assumption that teachers are experts in reading comprehension and delivering knowledge. The finding suggests that teacher learning emphasize two aspects: 1) differentiating technical literature from general literature, and 2) prioritizing the author's arguments over readers' personal experiences. Suggestions for scaffolding professional reading for teacher study groups are also discussed.

Keywords: scientific and technical literature, teacher professional development, teacher professional reading, teacher learning, teacher study groups, scholarly reading

壹、前言

教育理論與教學實作兩種知識的鴻溝堪稱是教育圈長期存在的棘手問題。書籍的理論性與前瞻性思維，和教師所渴盼之具體可行的教室教學技藝，二者之間形成不小的溝渠（Lauwerys, 1957），這個現象始於教師在師資培育階段學習了許多理論知識（theory-based knowledge），進入教學現場則累積了許多實務經驗（experience-based knowledge），感受到現場的複雜性，亦發現理論的無法直接套用，於是，「理論無用論」的信念逐漸遍存於教師社群。

然而，教師生涯中很難避開教育理論知識的持續涉獵。每一次的教育改革均建基於當前主流的教育學理之上，在108課綱啟動之後，部定課程的授課方式轉向素養導向的課程設計與評量，而各校訂有必選修課程，教師需要參與「多元選修」、「校本／必課程」及「探究與實作」（教育部，2021）等教師證登記的專長科目之外的課程設計與開授。教師過往「課程設計」這項專業能力的普遍不足現象浮上檯面，晚近教師社群研習的理論知識書籍，像是《重理解的課程設計》（*Understanding by Design*）、《創造思考的教室：概念為本的課程與教學》（*Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*）等，這類西方教育理論知識的增能書籍因而成為部分教師趨之若鶩的選項。

當教師於在職階段再次接觸教育理論知識，他們如何進行「專業閱讀」（Professional Reading, PR）？成為一個有待探索的謎題。一方面，教師抱持著「理論無用」的信念，傾向認同「如何做」（how-to-ism）（Kincheloe, 2001）的知識才真正管用；另一方面，教師在臺灣這個以讀書考試取才的社會，是特別擅長掌握讀書技巧的群體，因此，PR儼然成為一個複雜的教師專業活動。當他們積極投入理論書籍研讀，PR的過程究竟如何（What is really going on here?）？

基於國內對於教師PR的研究稀少，本研究作為一個先探研究，意圖瞭解教師閱讀西方教育經典書籍（以下簡稱經典）時，提出哪些想要深究之處？這些提問對於教師這項PR精進的啟示為何？具體的研究問題有二：一、學員在PR時提問所揭露之思維特徵為何？二、精進PR的可能性為何？

貳、文獻探討

以下將PR文獻匯集為三部分：首先，PR在各國教師專業發展的重要性；其次，教師進行PR的挑戰；第三，教師如何改善PR之困難。透過對教師PR之現況分析，以及經典之特性，進一步辨識研究缺口與本文之學術價值。

一、專業閱讀作為教師專業發展的一個指標

PR是教師成長的重要管道之一。所謂「專業文獻」（professional literature），指的是能呈現晚近教育領域的實作、趨勢與哲學的學術文本（academic texts）出版物（Rudland & Kemp, 2004）；而與之相關的PR一詞，則強調PR的閱讀素材是一種以佐證為基礎的文本（evidence-based texts）（Dabrowski & Mitchell, 2021）。換言之，教師進行PR所接觸的文本，與一般的閱讀文本有所不同，特別在於其文本雜揉著大量佐證以展現知識的學術性。

專業知識的精進有助於教師專業發展。一如各種專業領域，在專業上持續精進、保持新知的重要方法之一，即是閱讀專業文獻（Sawatzki et al., 2023）；PR意在引導教師進行有證據支持（evidence-informed）的教學實作（Rossiter et al., 2013）；教師被期待透過PR引發改變（Kitchen et al., 2015）；他們不只是一位勝任的教室實踐者，也需要是接軌研究能力的學者（Cogan & Anderson, 1977; Kincheloe, 2001）。

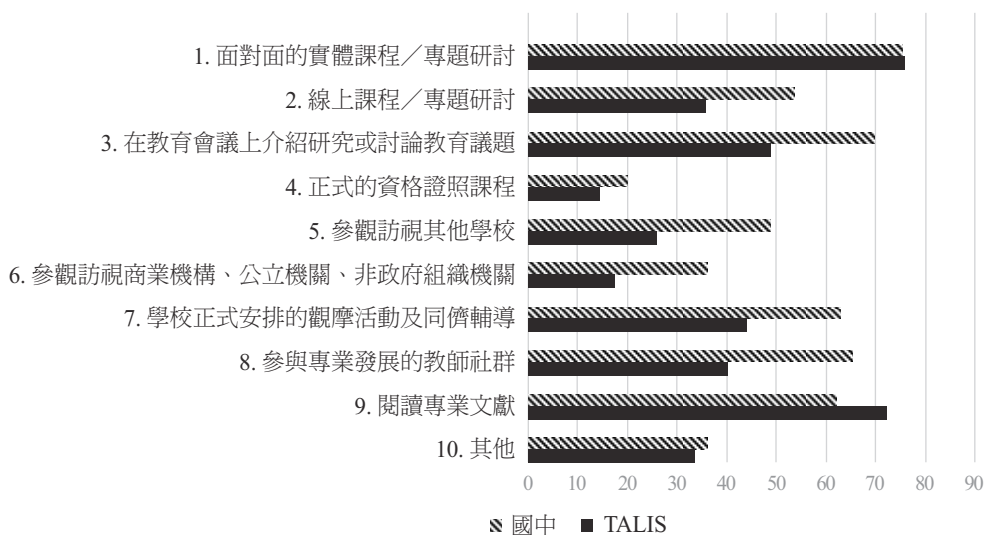
PR的重要性展現於教師國際評比的項目。國際教師評比機制，例如「教學與學習國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS）將「教師閱讀專業文獻」列為評比教師學習的重要項目（Thomson & Hillman, 2019），英、美、紐、澳等諸多國家亦將「研讀學術文獻」明列為教師學習的重要行動。以澳洲規範教師的法規為例，澳洲教師專業標準（Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011）的七個項目中，有一項即為「投入專業學習」，明定依教師等級的不同，教師需要從學習「更新知識與實作」、學習「接觸與批判相關研究」，乃至「進行研究」，「分析當前研究與實作，進而促進學生教育成果」。而欲抵達這些境界，教師需慎思地投入文獻並發展專業的讀法（Rossiter

et al., 2013），亦需從晚近學術研究發現獲得新知並用於課堂（Broemmel et al., 2019; Sawatzki et al., 2023）。由此可知，PR是教師學習、維持其專業性的重要一環。

臺灣教師在TALIS「閱讀專業文獻」此一項目的評比如何？根據TALIS 2018，臺灣國中小教師在48個參與國家中，參與10項專業發展類型之頻率有九項均超過平均，像是各類參觀活動、專題研討、參與教師社群等較為軟性的專業活動，唯獨「閱讀專業文獻」這項較硬的專業活動數據低於平均數（孫志麟，2022；Jerrim & Sims, 2019）。

圖1

TALIS 2018臺灣國中小教師於各類專業發展類型之參與頻率



註：引自「證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌」，孫志麟，2022，師資培育與教師專業發展期刊，15（1），頁1-27。

臺灣對於教師PR的研究成果累積有限。僅有的研究發現：教師對於教育專有名詞較為生疏，導致對於專業書籍的接受度不高（林春煌，2019）；以及學校現場教師不習慣閱讀教育專業書籍或期刊論文（孫志麟，2022）。在108課綱實

施之後，教師集體閱讀教育專業書籍蔚為風潮，教師對於學理知識似有再度重視的趨勢，因此本文深入關注教師的PR現況是否有助於教師專業發展。

二、教師專業閱讀的挑戰

PR活動雖然重要，但教師表現並不熱絡。晚近40年對教師PR的研究，持續多以問卷調查「PR癖好」為主要途徑（Broemmel et al., 2019; Cogan & Anderson, 1977; Littman & Stodolsky, 1998），調查的項目包括教師PR的期刊、頻率、閱讀（或不讀）理由、教師年資學科學歷背景、與其他變項的相關性等，這些旨趣相近的研究發現，長期以來並沒有太大的變化。

影響教師PR不熱絡的原因，可分為不克、不為與不能三類。其中，「不克」主要是指教師時間有限，他們寧願將首要時間花在學生與教學上，無暇再閱讀相關專業文獻（Abbott et al., 2018; Borg & Liu, 2013; Rudland & Kemp, 2004; Sawatzki et al., 2023）；「不為」主要是指教師不認同這項活動真能有所收穫、文獻與教學現場相關性較低、新興的研究文獻未必能被教師有效運用、教師寧願相信自己直覺與經驗而非研究文獻的主張（Broemmel et al., 2019; George & Ray, 1979; Kitchen et al., 2015; Rickinson et al., 2021; Stopper, 1982; Tavakoli & Howard, 2012）。雖然這兩類在國際文獻中最为普遍，但是，臺灣當前閱讀專業書籍的現況發展蓬勃，呈現既非「不克」亦非「不為」的情形，本研究因而聚焦於研究發現相對稀少的第三類「不能」。

「不能」是指教師進行PR有困難。來自讀者的困難可分為兩類：一類是對於學術／科技語言和專有名詞的生疏（Abbott et al., 2017; Kitchen et al., 2015; Shearer et al., 1997; Stopper, 1982），例如，不熟悉學術作品的語言、對學術出版物的技術語言障礙、對專有名詞的生疏就像另一個語言一樣需要重新學習。另一類是閱讀習性的不適應（Rossiter et al., 2013; Zeuli, 1994），例如，難於辨識研究作品的主要論點和佐證、較不能或無意透過佐證來判斷作者的結論、對文本的理解來自個人經驗的解讀（personal interpretations）而非緊貼文本解讀（defensible interpretations based more firmly on the text）、依據自己的教學經驗來驗證（verify）文本想法而未進行細讀（read closely）、作者的論述細節不易吸引教師的目光而致誤解或疏忽了作者的主要論點與佐證。

困難也可能來自文本結構的特殊性。除了讀者認定讀物之字詞艱澀以外，專業文獻此類文本有何特徵，因而造成困難？科學社會學家Latour（1987）分析科學文獻（scientific literature）的形成過程，揭露爭論（argument）和修辭學（rhetoric）是形成科學論文的一般手段，具有層層精緻編織的必要性，以便說服其他人相信作者所寫為事實而不加懷疑，這是此種文本的重要組成特徵。在如何對讀者進行精明的控制以使其相信的手法上，Latour（Latour, 1987, pp. 57-58）具體指出：

所有的鋪陳都是從「眾所熟悉」的陳述（better-known statement）開始，移向人們「知之甚少」的陳述（lesser-known one）；所有的討論也都是先鋪陳無可爭辯的斷言（less easily disputable claim），而後才發展讓讀者易生爭辯的陳述（a statement easier to dispute）。……以便循序誘使讀者遠離其最初接受的想法。……如果想要說服很多人相信某種與他們當前的信念差距很大、甚至完全相反的想法，是非常困難的。

引文中的「眾所熟悉」與「無可爭辯」的陳述，通常即是經典作者所欲翻修的主流既有概念，而「知之甚少」與「易生爭辯」的陳述，則是經典作者所欲主張的新穎概念。Latour主張這樣的修辭術是科學論文的必要，但要說服讀者接受新穎概念是「非常困難的」。

臺灣的教育理論經典作品泰半源自西方的思維邏輯，面對這種不同論述組織，但作者將其主張潛藏其中的修辭術，臺灣教師該如何適應？他們要「如何閱讀」西方教育經典呢？本研究因而意圖透過他們在讀書會（teacher study group，以下簡稱TSG）的提問，深入理解PR所顯現的困難。

三、如何改善教師專業閱讀的困難

教師進行PR遭逢的問題該如何面對？沿著上述「不克」、「不為」與「不能」的類別，改善的對策也有所不同。回應「不克」的對策，像是安排在教師專業發展活動中進行專業閱讀、提供教師取得讀物的管道（Broemmel et al., 2019; Zingan, 2022）。回應「不為」的對策，像是慎選期刊文章、容許教師在讀物主

題與進行形式上具有選擇彈性、由教師選出期刊內容能應用到教學實作的部分來討論、挑選教師有感的內容運用於教學現場、在理論與實作之間為教師提供連結的鷹架、連結實作現場、監控、提問與評估、撰寫註解與反思，以及鼓勵教師對期刊中的新教學策略進行實驗（Kitchen et al., 2015; Sawatzki et al., 2023）。

本文旨在探究PR遭逢「不能」的改善對策。針對改善閱讀「專業期刊」的策略，像是摘要、口語化、在文本中穿梭來回檢視、不同閱讀速率、畫線註記、找尋特定訊息、進行預測，以及預覽文章結構（Shearer et al., 1997）。然而，「專業期刊」有固定的文章結構與限定的字數，其所發展的對策與閱讀經典書籍是否可以通用？例如：專業期刊的摘要很容易找尋，但面對一本「字數」遠多於期刊、文本「結構」也不如期刊的制式與明朗的經典書籍，該如何進行摘要？又如何避免摘錯作者的論點？

教師對研究的既有信念形成閱讀研究作品的慣性，從而影響PR。Zeuli（1994）關注教師「如何」理解研究作品，發現教師若持有「為求教學現場有用」的信念，閱讀研究作品的目的便不在瞭解研究成果、而在發現哪些點子在教學上可行，以便帶回可行的教學策略方法，因而文本引動的是教師對「好的教學組件」之直覺信念；亦即，教師專注於比較那些併陳的概念，是為教學而找答案，至於這些概念、聲稱和佐證如何形成一篇研究作品，則無意深度思考，因而容易疏忽或誤解作者的主要論點及佐證，造成研究作品難以影響教師。

改善教師PR困難的策略侷限於原則性的提醒。Zeuli（1994）的基本主張是「仔細的讀」（reading research closely），若願意掌握作者的主概念，方能區辨各種想法的論辯脈絡，對於支持作者想法的證據的複雜形式，以及研究背後對於教學的暗含預設，都需要給予教師充沛的解釋說明。然而，上述PR困難到底該如何改善？

以上回顧教師PR之文獻，由國際評比指標揭露閱讀專業文獻之重要性，亦回顧國外教師PR活動不蓬勃的因素，及其所遭逢之挑戰。本研究針對國內教師專業發展的現況，從既有文獻較為匱乏的「不能」面向深入，歸納出兩種文獻缺口，以凸顯研究價值：（一）較少研究專業書籍的PR困難：既有文獻多針對「專業期刊」的閱讀，本研究針對國內教師最常閱讀之「西方專業書籍譯作」來理解PR的困難度，以及面對PR困難能如何精進。（二）較少直接蒐集教師閱讀

時的困難資料：既有文獻多半以問卷調查或訪談為資料，本研究從教師實際PR西方經典文本的提問資料，作為理解PR的線索，並從提問類別進行社會文化脈絡的深入分析。

參、研究方法

本研究採用民族誌為研究方法，旨在從社會文化脈絡探究教師群體從事PR此一專業發展活動的困難及其意涵。為了對定期見面、分享共讀成果之教師如何學習進行全面性的（holistic）理解（Kumar, 2014），參與觀察法有助於對PR的TSG情境發展出一種描述性的脈絡，增加觀察對象特徵的豐富性（Gray, 2002），故採用民族誌。過去很少有TSG團體以「理論知識」為讀本，過去的研究方法常以問卷訪談為主要資料，鮮少以全程觀察及TSG現場提問與對話資料進行分析，因而本研究在方法學上亦具有稀罕性。以下分別介紹所觀察之TSG田野情境、參與者、多元資料之蒐集與分析方法。

一、研究情境和參與者

本研究為一個從田野工作中進行自然觀察為主的初探性研究。係由主講員發起、教師於週末主動報名參加的TSG，具有以下特徵：（一）主講者為一位領頭羊角色的高中教師。（二）針對108課綱課程設計所需的基礎學理，主講者設計一系列的閱讀書單，公布於社群媒體，提供有志者預先知曉閱讀內容。（三）由學員自願報名參與，無報名費，亦不提供正式教師研習證明，但教師需許諾七次週末全天時間、自費前來學習。（四）各學科各教育階段的教師都可參加，為一異質性團體。

此一TSG之專業學習具有轉化模式（transformative mode）的特徵（Kennedy, 2014）。主講員將TSG目標設定在為素養導向課程設計奠定哲學與心理學知識的基礎，以深化108課綱課程設計的能力，主講員規劃三本經典，分別為Dewey之《經驗與教育》（*Experience and Education*）（以下簡稱E&E）（Dewey, 1938/2015）和《我們如何思考》（*How We Think*）（以下簡稱HWT）（Dewey, 1910/2017），以及Vygotsky之《社會中的心智》（*Mind in Society*）（以下簡稱

MIS) (Vygotsky, 1978/2005)。

錄取之40位學員包括國小、國中、高中、高職等各級學校之教師。其中，性別方面，男性有九位、女性有31位；文理背景方面則是理科有四位、文科有36位；工作經歷方面，包括地方教育政府課程督學、專／兼輔員、校長、主任組長等行政人員、教師、代理教師等。學員所屬學校在新課綱的實踐上亦有不同，有些學員的學校如期推動，有些學員的學校則力有未逮而前來TSG以求突破。雖然成員組成各異，但對此讀書會的學習熱忱，以及對閱讀經典的陌生程度，頗為相近。

此TSG運作是以主講員主導之需求為本的引導型TSG (needs-based instructor-driven reading group) (Lee & Abbott, 2021)。流程採取先小組討論 (unfacilitated, collegial discussion)、再向全體分享與對話 (instructor-driven discussion) 的方式進行。主講員重視學員參加TSG之前的準備工作，例如，針對每次進度預先提供三至五個引導問題供學員參考，像是「思考的重要性？」、「雙重活動之間的關聯是什麼？」等，這些問題意在幫助學員掌握該章的重點；又如：聚會日之前，主講員要求學員上傳「預習作業」，鼓勵學員按時完成閱讀進度。但是聚會當天，主講員檢視學員忐忑的神情與氛圍，通常會轉採柔性領導的風格，小組討論的引導始於下列兩個友善的問題：「大家比較有感覺的是哪幾段？」、「大家比較有問題的是？」，之後則以小組討論、組員代表提出疑問、主講員與全體對話 (van Schaik et al., 2019) 等三種活動依序展開。每次聚會從早上9點至下午4點共計七次約42小時，前六次為讀書，第七次則是進行整天之課程設計。

研究者的角色是參與觀察員。研究者得到主講員的認可，觀察此一TSG的自然運作 (Lee & Abbott, 2021)，探索教師如何進行PR。會議前，研究者與學員一樣讀完每次規範的閱讀進度，全程參與每一場次，提早抵達會議室，觀察學員上課前的互動與寒暄內容。在主持人的安排下，研究者坐在會議室最後方座位，以錄音筆與筆記本兩種管道進行資料蒐集，主持人提示研究者可以到每一小組坐下來聆聽，但不要發言，以免影響學員發言時間；而研究者通常在小組討論時段，沿著會議室兩側走道傾聽兩側長桌的組別討論，以稍遠的距離捕捉對話的氛圍與引起學員討論之重點，減低打擾組員討論的可能。會議後，亦會停留較晚以便增加與更多學員閒談的機會。

二、資料蒐集

本研究蒐集之資料有四類：會議逐字稿、訪談、田野觀察筆記，以及經典。TSG進行時間為2019年3月到6月，會議逐字稿每一份約5~6萬字，主要謄打內容為主講員邀請小組代表報告與全體討論，本文聚焦於小組報告「大家比較有問題的是？」這一部分的互動歷程。訪談分為兩類：一類是隨行訪談，學員每次TSG研習一整天，多因家庭因素而來去匆忙，中午休息時間不便打擾其休息或工作，因此研究者多半於學員中場休息、午間用餐時段，或是用餐後散步時段進行簡短的閒聊；另一類是邀請TSG成員分享PR經驗。上述兩類人數各約五人。田野觀察則包括全體討論以及各小組的組內討論，每次TSG大約產生10頁的田野筆記。此外，蒐集學員的經典書籍，查考其使用書籍的方式，例如畫線、眉批等，以為發展教師如何閱讀之相關論述參考資料。

資料編碼的方式分別舉例如下。會議逐字稿中的疑問資料編碼為：疑問序號_疑問中的問題序號_疑問之經典書籍出處_疑問所在頁碼，例如：Q9_3_E&E_180，表示第9筆疑問陳述、其中第3個問題、此問題源自經驗與教育這本書、第180頁。講員的回應資料編碼為：TSG場次_逐字稿頁碼，例如：TSG1_19。訪談資料編碼為：訪談者編號_日期_逐字稿頁碼，例如：I4_0530_17。田野觀察資料編碼為：觀察_日期_田野筆記頁碼，例如：O_0912_47。經典書籍資料編碼為：書籍_書籍名稱_引用頁碼，例如：B_HWT_223。

三、資料分析

針對第一個研究問題「學員提問所揭露之思維特徵為何？」，先是採取主題內容分析（Thematic Content Analysis, TCA）（Anderson, 2007），透過以下四個步驟辨識學員的提問：（一）決定分析單位（unit of analysis），小組代表的問題夾雜在長段陳述之中，蘊含組內豐富的集體思維情境脈絡，原始資料中以「發言者」為單位的提問內容，進一步改以「提問」為分析單位，意即如果該學員的發言內容涉及不只一個「提問」，就將該段文字再區隔為不同的「提問」單位。

（二）建立分類類別（codes），學員多數會指出疑問之頁碼，研究者針對提問

的生成位置進行脈絡性的解讀，以發現更多的指涉性線索（indexicality），在多次閱讀「提問」文本後，透過由下而上（bottom-up processing）的開放編碼產生學員思維特徵的暫時類別。（三）撰寫類別定義說明與示例，透過撰寫每一類之說明，再次確立各類別之間的互斥性。（四）進行分類（sorting），主題內容分析法由兩位具有質性研究背景的研究人員根據上述四個類別各自獨立分類，再針對分類結果中歧異的部分協商討論，以獲致共識之項目數量計算分類之一致性。

思維特徵類別產生之後，再透過以下四個步驟以詮釋每個類別所萌生的社會文化意涵：（一）將所有提問內容與經典比對，確立提問出處的脈絡。（二）從學員提問的疑惑點陳述，研判疑惑的可能生成線索，此舉需要擴大經典的原本出處範圍，找尋前後文之間引發疑惑點的線索，以及參照經典的英文版本，進行雙重檢核，以釐清經典的論述原貌。（三）回到學員提及的教學經驗脈絡，研判學員想法與理論主張之間的歧異。（四）從每個類別中，揀選最足以烘托此類別的提問文本，撰寫詮釋與論述。

針對第二個研究問題「精進PR的可能性為何？」，採取社會文化之言談分析（Sociocultural Discourse Analysis, SCDA）（Johnson & Mercer, 2019; Mercer, 2010）。以主講員於TSG之回應與學員訪談為主要資料，分為概念與操作兩個層次來探索精進PR的可能性。

在概念上，分析TSG提問與回應資料的動態性特徵，以理解PR在集體學習的脈絡下如何推進。針對每次指定閱讀範圍的部分章節或大段落，在小組討論之後，主講員先全數蒐集各組學員代表的提問，而後加以組織後的講解式回應。由於並非採取一問一答的制式互動模式，因此，辨識主講員的回應策略是一個複雜的歷程（Pressley et al., 1992），分析單位無法固定（Shearer et al., 1997），亦即，主講員的回應可能直接緊鄰著提問，也可能無規律性的、間接地回應在相距較遠的段落、甚至可能忽略部分提問，因此，本研究資料之語料情境與一般言談分析稍有不同。

在操作上，先透過訪談內容揭露學員PR時內心的想法與PR的困難，再提取主講員在TSG曾對相關困境現象提出之回應。以下採取三個步驟分析精進PR之可能方向：

（一）反覆閱讀訪談資料，擷取學員PR的困擾處境與心思。從文本連結到

情境（relating text to context）的反覆閱讀，亦即在學員訪談、學員提問與經典這三種文本之間，捕捉學員形成提問的「一般」社會氣氛（the general social climate of ideas）（Mercer, 2010）。

（二）依據學員的PR困難，找尋主講員的相關回應。選取主講員回應之代表性文本，亦即主講員針對學員PR困難所回應之特別豐富的文本。主講員與學員均為教師，是座落在特定的歷史、機構、文化的脈絡中，他們在TSG的發言總是從共同經歷中相互理解與接應，因此，從那些促進PR的回應建議中，挑選能反映「PR困難與社會文化情境」相關聯的線索（Mercer, 2010）。

（三）參照Latour對科學文本書寫特性的觀點，進行關聯性論述。將學員的訪談與主講員TSG相關回應交織並陳，以多源資料凸顯教師對經典進行PR困難的社會文化脈絡，從而歸納精進PR的可能性。

分析力求多元佐證與效度檢核。除了TSG會議謄稿及訪談之外，學員的動作、表情、情緒、學員書籍的PR痕跡等田野觀察細節、TSG成員之隨行／訪談均成為分析的佐證參考。此外，亦透過成員檢核（member check）建立分析之效度（McKim, 2023）。其方式有二：（一）研究者在每次TSG結束後撰寫「觀察筆記」，立即與圈內人討論不確定之處，以補強學員行動意義的脈絡性。（二）邀請TSG成員檢視本文初稿並提供增刪之建議，以更精準地反映學員的PR經驗。

肆、研究結果

一、學員提問所揭露思維過程之特徵

學員在六次TSG提出的疑問共計有79個。以TCA進行開放編碼，共計形成四個類別，表1顯示各類別的名稱、定義說明以及示例如下。

運用上述類別進行分類，得到如表2的分布情形。學員閱讀經典並與組員互動討論之後，疑問特徵湧現在四個主題，依據數量的多寡，依序為「卡在特定一句話／一個字詞」占43%、「用舉例尋求確認」占23%、「線索不明之下的猜測理解」占19%，以及「詢問可行性／具體做法」占15%，兩位分類人員之分類一致性為98%。各類思維特徵的意涵分析如下。

表1

學員閱讀西方教育經典的提問特徵分類類別

類別	類別名稱	定義說明	示例
1	卡在特定一句話／一個字詞	在文章中獨獨對特定的一個詞、一句話或句子的一部分感到不解	「短暫的條件可以決定整體的過程」，那麼是「短暫的條件」？
2	線索不明之下的猜測理解	針對內文前後相關論述加以推敲、意圖尋求理解，但仍感到無法讀懂	這44頁跟45頁，這兩個它是要連在一起看的嗎？還是它在談不同的事情？然後，我們的最大的困惑是在46頁的那個中間時鐘的那一段
3	用舉例尋求確認	針對經典作者的抽象主張，以自身經驗過的類似現象舉例與闡釋，詢問如此理解是否正確	教育哲學應該不只是一堆抽象的言語而已，呃，應該是執行教育的一套方案，這有點像……就是老師會對學生說，如果你講不出來就是沒有學會，然後剛剛旁邊有一位老師也就講了說，如果老師寫不出教學計畫，也就代表不會教，……這句話就是給我很震撼的感覺，就是呃在做任何的討論或是對話的時候，呃都需要有一套確切可以執行的方案，那從這套方案之中，你才能夠去體現你自己真正的想法到底是什麼嗎？
4	詢問可行性／具體做法	針對經典作者的抽象主張，詢問具體怎麼做？或提出一套教學現場落實的方法說明，詢問如此操作是否可行	在真實操作環境中，我要怎麼樣才能快速迅速地知道他的生長階段已經達到我想知道的那個階段，我問……我想知道這個要怎麼操作？

表2

學員閱讀西方教育經典的疑問特徵類別分布

編號	類別名稱	次數	百分比
1	卡在特定一句話／一個字詞	34	43%
2	線索不明之下的猜測理解	15	19%
3	用舉例尋求確認	18	23%
4	詢問可行性／具體做法	12	15%
總計		79	100%

（一）卡在特定一句話／一個字詞

提問的最大宗（43%）是「卡在特定一句話／一個字詞」。教師們各有學科專長養成的背景知識，但在讀書會的教師增能活動時，閱讀「教育領域」的經典便會面臨跨越專長的挑戰，多數學員看到不懂意義的字詞就會被困住。有時是專有名詞，例如「外在控制、內在控制」（Q_4_3_E&E_120）、「主觀的心理學、客觀的心理學、內省的心理學」（Q_38_1_MIS_86），此特徵與之前文獻相近（Kitchen et al., 2015）；但有時甚至是一個修飾詞，例如「正確的」經驗概念為何：

「這一套哲學要建立在正確的經驗概念上」，¹那我們剛剛這一組也稍微討論什麼叫做「正確的」？那我們認為的正確是杜威認為正確嗎？那杜威認為正確是我們認為的正確嗎？（Q_5_1_E&E_120）

又或是一些西方學術論述常見的線索詞。例如書裡有這樣一段：

經驗不只是在一個人的內心進行著……但是，這還不是故事的全部。每一項純真的經驗都有著主動的一面，會在某種程度上改變擁有這些經驗的客觀條件。（B_E&E_143）

這一段裡「埋」著英文原作not only...but also...的論述線索，該書作者提示讀者從對比not only「經驗不只是在一個人的內心進行」與but also「每一項純真的經驗都有著主動的一面，會在某種程度上改變擁有這些經驗的客觀條件」兩句，來理解論述的關鍵意涵。但學員似乎以更細讀的方式逐句拆解，產生如下的不解與疑問：

「經驗立基於外在的條件」，大概從他說「經驗在內心裡面進行的」，然後後面又講說它「不是故事的全部」，這不是故事的全部，那什麼才

¹ 本文引用教育經典書籍之內容，以「細明體」標示，引用學員疑問逐字稿，以標楷體標示。

是故事的全部？然後所謂的「純真的經驗」，對，就是他的純真經驗是在指什麼是純真的經驗，對，那「主動的一面」是怎麼樣是主動的，是誰主動？這些都是有卡到的地方（Q_18_1_E&E_143）

「卡在特定一句話／一個字詞」此類提問之思維特徵，揭露學員採取「逐句逐字」細讀的理解方式。表面來看，不論是名詞、形容詞、介係詞、任何生疏的詞彙、或是意義不明朗的句子，學員都認真以對，絕不輕易放過。然而，單詞之意義總是取決於作者鋪陳的「情境脈絡」裡，這些疑惑並非僅靠單字／詞彙「本身」的意義得以化解，還需要多次捉摸段落的上下文加以判讀。誠如諸多文獻已經揭示PR具有「不克」因素（Sawatzki et al., 2023），教師或許因時間有限而無力再三咀嚼文獻以究其意；本研究則進一步揭露國內教師本於細讀的慣性所萌生的新困擾，從此類別的數量來看，將近一半的提問陷入經典的各式「詞彙」的費力琢磨而感到不解，形成教師PR的挑戰。

（二）線索不明之下的猜測理解

學員針對內文前後相關論述加以推敲、意圖尋求理解，但仍感到無法讀懂，這種「線索不明之下的猜測理解」僅占19%，遠低於最大類別「卡在特定一句話／一個字詞」，顯示較少學員透過這種思維過程理解經典，以下舉兩個例子說明。

第一個例子是學員在段落間努力找尋特定概念「記號」和「工具」的明確定義：

「記號」跟「工具」這個部分不知道其他組有沒有相同的疑惑，就是……嗯到底他這邊所提到的「記號」跟「工具」可以怎麼樣的比較能夠清楚的說明？……他這邊「記號」其實講的感覺像是內在活動的一個媒介，那「工具」講的又是……嗯外在導向……具體的東西，然後它又是外在的，這個可以定義成所謂的「工具」嗎？那「記號」這個部分，其實我們剛這一組看了很很多地方，其實我覺得它好像沒有很清楚地去說明「記號」它到底？嗯……應該說它的定義到底為何這樣子？那希望老師或者是其他同學，可以幫我們解惑一下。（Q_36_1_MIS_76）

這個提問顯示該組學員在文本中讀到「記號」是「內在活動的一個媒介」，而「工具」是「外在導向……具體的東西」，這些說法與日常生活中的通俗意義似乎有些距離，學員感到生疏不解，因此，學員展現的理解策略是追究此組對比概念「各自」的定義。

透過追蹤經典上下文，的確沒有「各自」的定義，但能找到的是記號與工具在文本脈絡中的「相對」意義。該書作者採用的論述是：

記號導致物體的變化，是人類影響活動中之物體的執行者；而工具不會使心理操作中的物體產生變化。（B_MIS_79）

進一步解讀，經典是透過頻繁使用對比字（導致變化vs.不會變化）來提示讀者，以「相對」性來凸顯兩個概念的對立面，從而讓「工具」在理論中具有特定的意義，並能同時讓讀者理解為何翻修之前的概念（Billig et al., 1988）。經典恆常以對比之概念鋪陳，此書寫規律呼應學術文獻常使用修辭術的慣例（Latour, 1987）。

另一個例子是學員運用一般閱讀策略卻無法順利理解。該組學員運用「摘大意策略」²進行跨段落的理解，在多個段落尾端找到三處提及人類「知覺」的字眼，企圖歸納意義但仍出現困擾，因而提問如下：

我們在問44頁的中間那一段，那個最後面，「心理學家的觀察卻指出兒童的知覺過程最初是統合的，後來才逐漸分化」，這是什麼東西？然後是45頁的最後面，就是「視覺知覺是統整性的。另一方面，話語卻需要有序的進展」，這44跟45，這兩個它是要連在一起看的嗎？還是它在談不同的事情？然後我們的最大的困惑是在，46頁的那個中間，時鐘的那一段，然後他說最後，談，「這些人已經喪失了與物件間真正的關係。這些觀察顯示人類所有的知覺都是由各類、而非各自疏離的知

² 以文本中自然段的重要事件為主的摘意方法，其中，自然段指文章本來的分段方式，重要事件則包括文章的人、時、地（柯華歲等，2010）。

識所構成的」，嗯，非常的困惑！字都懂，合起來都不懂。（Q_35_2_MIS_44~46）

學員提問中所引用的三處經典文本，對知覺的主張分別為：「統合……分化……」、「統整性的」、「各類，而非各自疏離的」，各自說法似有不同卻又有相仿字詞而感到困惑，導致學員表示「嗯，非常的困惑！字都懂，合起來都不懂」。這個現象與之前文獻的發現相近（Shearer et al., 1997），Shearer等人指出，教師進行PR時會使用「在文本中穿梭」的策略；但是，本研究更進一步發現，面對學術性讀物的文本，使用一般閱讀策略仍然會遭逢困難。

透過擴大追蹤經典上下文，影響理解的困擾來自學員不察的幾個修辭細節。學員在上述（MIS_44~46）這三頁經典文本中，漏看了轉折詞，例如：第一行有一個修辭學的轉折關鍵：「『不過』，心理學家的觀察卻指出……」；第三行又有一個修辭學的轉折關鍵：「另一方面……」；以及第五行的主詞是「大腦受傷病人」，因此，此例其實是經典作者論述中的一個例外。疏漏了這些修辭術的關鍵細節，可能致使學員表達：「嗯，非常的困惑！字都懂，合起來都不懂」，而深深感到挫折。

「線索不明之下的猜測理解」此類提問之思維特徵，揭露學員辨識「閱讀線索」的熟悉度有所不足。閱讀必有猜測成分，但關鍵在哪些線索特別值得注意。過去文獻已經揭露「不熟悉學術作品的語言」是困難，以及「期刊的結構線索很明確而有助於閱讀」（Shearer et al., 1997），本研究針對修辭術的困難，更進一步以實徵資料佐證，指出書籍的論述較長，結構線索的功能相對比期刊還不明顯，正例或反例不易區分，如此發展的行文結構繁複，形成教師PR的新挑戰。

（三）用舉例尋求確認

學員提問的第二大類思維特徵是嘗試以舉例具體化心中的想法（reifying ideas）（Abbott et al., 2017），占23%。學員面對經典充滿抽象的概念時，習慣從一些具體的例子以求確認，但又不太確定理解的正確性，因此發展為提問。以下舉兩個例子說明。

第一個例子是MIS經典裡，國內教育界較為生疏的一個概念「雙重刺激」：

「具有機能作用的雙重刺激方法」(the functional method of double stimulation)……一個中立、沒有相關的物體擺放在受試兒童的附近，並且我們經常地能夠觀察到該中立的刺激如何被帶進實驗的情境當中，以及如何負有某種符號的功能。因此，受試的兒童積極地將這些中立的、不相干的物體整合到問題解決的工作上。……(B_MIS_113)

「雙重刺激」實驗主張用「中立」的工具才能觀察孩童如何「積極地」取用周遭資源解決問題。但是，學員普遍熟悉的是心理學主流研究方法：「刺激—反應」概念，以致無法捕捉經典真正的主張：「雙重刺激」概念。學員想用教學經驗中的例子協助確認自己的理解，因而發展如下的提問：

那個就是關於那個工具這邊在定義喔，因為剛剛一直有一個不太懂的是，嗯……他提到那個工具是「中立、沒有相關的物體」，對不對？那通常像我們在國小端，例如說要學除法，隨便舉例說，就算是骰子好了！骰子它算是一個物體，而且骰子它本身的意義，其實跟數學沒有關係嘛，跟他要學除法沒有關聯。對，這樣子是不是？可是我們平常在講說，我們要提供學生一些，類似這樣的教具的操作的時候，嗯……會跟這個學習主題必須要是相關的，他才會比較容易理解，這是我個人剛剛看到這個比較難釐清的。(Q_37_2_MIS_113)

學員根據其自身教學經驗舉例，採用「連結策略」³來理解，認為「教具……會跟這個學習主題必須要是相關的，他才會比較容易理解」。在這個舉例過程中，學員將「工具」類比為其教學經驗中的「教具」；然而，理論主張工具應該中立「不相關」，學員體驗的是教具應該「相關」，因兩者矛盾而感到困惑。此例顯示學員在艱澀的經典中，努力貼近其說服的主張，例如：以骰子輔助除法的單元，雖符合「兩者無關」，卻仍然無法說服自己而感到難以釐清。

³ 讀者閱讀文章時，將文本內容與自己的經驗和先備知識連結，並能連結文本中的訊息，包含句子間與段落間的連結，使閱讀達到連貫性而理解(柯華威等，2010)。

第二個例子是E&E經典裡頻繁出現的字眼「組織」，似乎因為在文本多處的意義不一，引發學員疑惑，各組踴躍表達自己的解讀：

我們這一組討論的比較久，然後都讀不懂的，就是在133（頁）最後面，就是「組織的類型並不重要」，然後呢為什麼會說讀不懂呢？就是這個「組織」到底是什麼？就是實在是看不懂這邊，然後我們有一點點的對組織的猜想，應該是指說，這個組織可能是包含著各種不同的元素，可能包含著教材，可能包含上課或者是學生的經驗，然後同時也包含社會對學校、對課堂、對教室設備等等不同，就是所有會影響教育的各種元素的集合（Q_11_2_E&E_133）

「組織的類型並不重要」這個部分，那我們也在想說什麼叫組織，那我們剛剛討論出來了，我們對於組織有我們的想法，只是說不知道對錯，就是說我們認為這個組織就是其實就是我們在學的一個架構，就是我們幫學生搭的那個……學生在搭起來的那個架構裡面，所以每個學生搭的架構都不太一樣，那所以他這裡提到「組織類型不重要」，哦，那就是說每個人搭起來的的架構不太一樣，我們有用搭房子的概念，然後每個人蓋房子出來，蓋出來有有可能是各式各樣的，那不知道我們這樣理解是不是正確的（Q_15_2_E&E_133）

133、134頁的這個我們剛才小組有做一個討論，……呃簡單的解讀應該是當時候的時空背景，可能是談的是分科教育這件事情啊，我們的理解啦！就是說……呃我們是從學科的類型來去做分類，然後把學科知識組織起來，這個組織是指前面有提到，這指的是呃教材的組織就是學科教材的組織。好，那但是對杜威來講，他可能在134頁的……第六行，他說呃這些……他是指傳統教育的這些觀點的人，對他們來講，如果進步教育的人他沒有辦法成功地用經驗跟實驗為基礎去發展依靠組織，因為過去可能是要分科的，沒有去關注到學生的經驗，他是純粹從學科的知識的架構去處理，所以進步教育這邊可能需要重新看待，要用經驗或實驗為基礎去發展一套教材組織的概念，如果……進步教育組織觀念的人

做不到的話，那傳統教育的人就會取得勝利了，我們看到的解讀應該是這個樣子（Q_16_1_E&E_133）

前兩組發言的線索，比較沒有提及「組織」字眼出現的前後文本，而是單純藉助猜想與自身經驗，例如：「實在是看不懂這邊，然後我們有一點點的對組織的猜想，應該是指說……」、「我們對於組織有我們的想法，只是說不知道對錯，就是說我們認為這個組織就是其實就是……」。

第三組發言比較不同，他們連結作者在不同處提及的「組織」，例如：「這個組織是指前面有提，這指的……就是學科教材的組織」；他們的理解明確提及內文相關段落，例如：「那但是對杜威來講，他可能在134頁的……第六行」；更關鍵的是，他們的闡述是沿著E&E的主要論述脈絡進行對比，例如：「傳統教育的這些觀點的人」與「進步教育的人」，以至於其發言流露較有把握的口吻。

「用舉例尋求確認」此類提問之思維特徵，揭露學員沿著「自己的經驗」與「先備知識」舉例來理解西方經典。連結到過去經驗或先備知識的策略，一直是一般閱讀策略的主流而受到普遍的認可（Shearer et al., 1997），但第三組的理解策略，展現了掌握「作者」論辯的行文脈絡，要比僅靠「讀者」自身的經驗推測更為可行。之前文獻也已經指陳，教師對文本的理解來自個人經驗的解讀，而非緊貼文本解讀（Zeuli, 1994），會影響PR的理解。本文的發現，似乎對一個「無可爭辯」的陳述——亦即「個人過往經驗與先備知識有助於閱讀理解」——引發一個「或可爭辯」的空隙：個人過往經驗到底該如何參與閱讀，才能更有助於理解？

（四）詢問可行性／具體做法

第四類提問特徵是學員對經典裡的主張在教學現場的可行程度，展現高度的關切，占15%。教師文化中向來存在著「理論與實務有距離」的看法，因此學員對於書中的文句如：「拒絕把過去的知識當成教育的唯一目的」（Q_7_1_E&E_123）、「傳統教育最大的問題，就是無法讓學生主動地合作來建構學習的目的」（B_E&E_173）、「教育哲學應該是執行教育的一套方案」（Q_10_2_E&E_125）……等觀念，都引發熱烈討論。

經典主張「進步教育哲學的正當與合理之處就在於，強調學習者參與來形成

目的之重要性，進而使這些目的在學習過程中具有引導學生活動的作用」（B_E&E_173），學員對其中的字句「學習者參與來形成目的」感到不解其意而提問：

這裡的學習的目的指的是什麼？因為我們平常在上課的時候，大部分都是我們幫學生先預先規劃好，他學什麼就學習目的，那但是這裡強調的學習目的又是「學習者參與來形成目的」，所以我們有點困惑，這邊跟我們平常教學習慣不太一樣，那如果要在自己的學科上課的時候，也讓學習者形成目的……這是要怎麼操作？（Q_22_2_E&E_173）

學員讀到經典主張該由學生和教師一起來決定課堂學習的目的，但是，教師面對政府頒布的108總綱與領綱，不是已經統一規範了各種核心素養、學習內容與學習表現了嗎？教學前似乎並沒有學生參與的角色？他們往往反問「這是要怎麼操作？」

「詢問可行性／具體做法」此類提問之思維特徵，揭露學員面對經典的參考性存疑。為什麼學員對經典理論的可行性總是感到疑惑？學員們在閱讀時赫然發現自己平時的教學習慣常常是書中所駁斥的做法，「我們有點困惑，這邊跟我們平常教學習慣不太一樣」，因而難以想像經典的論點，在當今如何發展出具體做法，從而對於經典理論的可行性展開提問。

表面上看，此一現象與前述分類教師「不為」PR的文獻發現相通。例如：對教室實作是否有立即可應用的實務價值表達遲疑（Rickinson et al., 2021），或是需要容易修正與使用的建議（Carroll & Simmonds, 2009），也呼應一般人對於「理論與實作的鴻溝」此一棘手問題的流通性。但是，PR的目的除了即用之外，也有挑戰教師思考（Rudland & Kemp, 2004）、透過PR培養教師「評估」（evaluate）新想法的可用性，而非僅用於「檢證」教師當下實作與理解的功能（Abbott et al., 2018）。本文發現教師PR的「檢證」傾向與焦慮，似乎比「評估」經典想法的成分要多，其原因值得進一步探究。

二、教師精進PR的可能性

上述提問的思維特徵顯示教師持有的PR慣性形成一些理解困境。針對第二個「如何精進PR」之研究問題，則以SCDA分析TSG主講員與學員的互動與引導，以及訪談學員的PR經驗反思，提出兩個可能方向。

（一）熟悉經典論述的修辭

1. 調整細讀的慣性

學員的閱讀很細緻，從浮現「卡在特定一句話／一個字詞」此一特徵為提問的最大宗足以彰顯。TSG現場處處可見教師「細讀」經典讀本的痕跡，他們手邊的書籍一如用功學生的課本，不但有綿密的各色小標籤、螢光筆畫線痕跡、眉批、筆記本，也有少數學員使用筆電，隨時切換對照經典的英文電子檔，或是敲打鍵盤勤做筆記（O_0512_167）。多位學員提及沿用「細讀」策略，但卻產生困境：

以前想要念，就會很認真，然後念到一半的時候，就會發現就是一個字、一個字就念不下去，可能就看了兩、三頁，就覺得好累，……但其實看不太懂，……就還會劃重點，幾乎也不是只有我，每個人也會劃重點，……慢慢才發現，我劃那麼多重點……我也不知道為什麼那是重點，畫那麼多重點的意義在哪裡，其實也不太曉得，就有點自己在……以前要考試，這樣在念。（I9_0517_4）

學員一直以來的主要讀書經驗，是伴隨著臺灣教育體制的各種升學考試，對於讀書總是不由得當成教科書一般的慎重，並發展出一定的閱讀慣性，像是標示重點、查詢陌生概念等；然而，當畫出的重點愈來愈多時，這位學員意識到運用慣性的閱讀方式產生了問題：作者的重點到底是什麼？

主講員早已看多了學員「看不太懂」的處境，主講員說：「不知道講什麼很正常，就是大家……那個思維模式要切換，或者是要比較抓到他在談什麼」（TSG1_19）。學員也有試著切換模式，例如：「看不懂的時候，然後我就會來回大概多看幾次，然後手寫筆記把它圖像跟結構化……」但是，「那一種文

字的閱讀方式，它沒有那麼直觀，截取訊息上有點不容易」（I13_0501_16）。似乎，除了細讀慣性之外，學員也動用了諸多一般閱讀策略，例如「做筆記策略」，⁴但仍然感到困難。

2. 明察經典論述慣用「眾所熟悉／知之甚少」的修辭鋪陳

浮現「線索不明之下的猜測理解」類別，顯示學員雖力圖找尋文本中的線索來協助理解，但仍不太容易。特別讓學員感到干擾的是把經典的重點讀反，一位學員表示：

從前面的敘述，它會說一些背景，可是如果「前面」就栽進去的話，那個背景……其實它並不是要講它的理念，我就一直看的時候，就會覺得對啊，這好像跟自己很像。…哇！哇！我好喜歡這一頁，它講得好對，可是到「後面」，可能它不是這樣講的，它可能意思不是，它只是說……那個可能是一些情況，只是跟我自己的情境比較接近這樣。
（I9_0517_9）

學員常常在經典的「前面」內容裡感到有所共鳴，但愈到「後面」，愈察覺好像作者的主張其實與自己以為的有所不同，因而感到詫異不解。學員的提問也不約而同地指出，當他們讀這些書讀到結論處，反而並不能理解：好像發現他每次寫到最後一段都是讓大家看不懂，……所以呢我們這一組也是一樣，「組織的類型並不重要」，也是不懂的（Q_14_2_E&E_131）。難掩挫折的心情並非個例，另一組也說：「所以我們剛剛這一桌就是可能大家也都讀不懂，或者是有讀跟沒有讀，其實是一樣的」（Q_40_1_MIS_132），由此窺知教師對於PR的深深挫敗感。

到底該如何切換經典的閱讀思維模式呢？主講員在前幾次的TSG常常強調要「搞懂作者的基本立場」（TSG1_5），更具體地說，主講員認為經典作者是在分享其建立基本立場的推論過程：

⁴ 做筆記是一種強調「從讀者著手做」的策略，能增進讀者在閱讀歷程中，對於文章材料的處理能力，並幫助其有效組織文章內容（柯華蕓等，2010）。

那這個其實他是一直在「鋪陳」他的邏輯，所以你知道他寫作就有點像他推的東西：「困惑」，然後開始讓你「探究」，然後他「假設」，他就找了很多例子「驗證」，然後就會找到一個「結論」。所以你看覺得很累，因為他不是直接跟你講「結果」的人，他中間他把他的推論「過程」都給你看。所以你的亂是因為你在理解他怎麼思考這件事，所以你就得要很專注，因為你要知道他現在在推什麼，哦，最後結果是這個。但是如果你把它當一般書在看，一般書是作者就告訴你結果，對不對？所以你就把結果都記起來，對吧？那可是如果你看杜威的書恍神，你就發現說，嗯，不對啊，你剛剛不是那樣講嗎？怎麼現在變這樣？原來第幾行他否定了！我漏掉了，所以看到最後就瘋了，哦，原來你講了這麼多是要講這個……這是一種風格。（TSG3_6）

主講員指出學員常碰到「很累」、「很亂」以及「讀漏」等困難的原因。一般書與西方教育經典書在論述風格上有所不同，一般書籍只寫自己的主張，讀者的閱讀思維方式不太需要調整；而相對地，經典的閱讀要跟著作者，耐性地檢視他刻意鋪陳的各種例子，包括「前人」歷來的想法以及「作者」所欲推出的想法，在不斷交織的論辯中，作者娓娓道出自己的主張。Latour（1987）闡釋經典具有強修辭的意圖，會透過從「眾所熟悉」的陳述在先、「知之甚少」的陳述在後的修辭鋪陳，說服讀者接受他們的主張。

除此之外，在這幾本經典中還共同展現一些特徵，足以干擾學員的理解。其一是，經典作品頁數很多，大量爭論與駁斥層層疊疊的鋪陳，使用的例子繁多，交雜有過往較為流通的例證（亦即「眾所熟悉」的概念），以及該作者主張的例證（亦即「知之甚少」的概念）。這種層層疊疊鋪陳的繁複性，往往大量運用「not（眾所熟悉的主張）…but（知之甚少的主張）…」的修辭來提示讀者加以釐清。其二是，基於作者循著從「熟悉」到「陌生」、從「已知」到「未知」的鋪陳（Kearsey & Turner, 1999），因此，「眾所熟悉的主張」在前，而「知之甚少的主張」在後，當讀者停止閱讀時，是否已經觸及「知之甚少的主張」不可得知。其三，以書籍的分量而言，「眾所熟悉的主張」通常鋪陳橫跨數頁，讀者不易察覺這「眾所熟悉的主張」一直並非作者真正的論點。

教師較少接觸經典所內隱的修辭術。這些特徵對讀者的考驗是：學員若能辨識多番起伏的辯證，方能找到作者真正的意圖與主張。因此，TSG涉獵學術性文本時，學員需要調整思維模式，順著作者慣用「眾所熟悉／知之甚少」交織鋪陳的書寫脈絡來進行閱讀理解；反之，部分學員若不熟悉如何區分「眾所熟悉／知之甚少」的書寫邏輯，傾向聚焦在吸引自己的內容，就容易把作者的意圖和基本立場讀反，導致努力卻無成的挫折閱讀經驗。

（二）在PR中適時投入自身經驗

1. 調整不察論述脈絡的慣性

浮現「用舉例尋求確認」、「詢問可行性／具體做法」這兩個類別，顯示教師頻繁地用自己經驗舉例、用自己工作情境測試經典主張，以及用自己既有信念價值對照來閱讀經典，流露臺灣教師也具有「為求教學現場有用」的信念（Zeuli, 1994）。但是本文資料顯示，在PR中自身經驗的隨意連結，有時也可能成為經典閱讀時的阻礙。

有一種普遍的情形是暢所欲言。主講員巡梭各小組的討論後，常會如此提醒：

有的人讀書會讀了半天都在講自己教室的事，就我們在帶很多老師在談讀書的東西的時候，你會發現呢他讀完這本書，接著他都不講這本書的事，他都講他教室的事，那就讀書就沒有用了啊！（TSG1_4）

教師難得聚在一起，最容易展開交談的主題就是教學經驗，在陷入各自教學的情境脈絡下，很容易拉長時間與鬆脫焦點，導致偏離了經典文本。

另一種讀法是從自己的生活脈絡中搜索書中的相關概念。一位學員提及自身經驗的參與方式：

我覺得那時候在讀書會的時候，我只要聽到那些專有名詞，我都會去找我生活中，教育現場的對應的一個例子，來去詮釋它，我一直強調那叫詮釋，那不叫做正確，那是我對這件事情的詮釋。讀的時候，我並沒有說覺得很大的困難，因為我一直在找對應關係。（I15_12）

專有名詞是學員最感到卡關的閱讀障礙之一。當學員能「從自己的經驗出發」、將艱澀生疏的專有名詞置入教學現場脈絡中，常常讓聆聽學員感到受益，也符合連結策略與預測策略；但是，它仍然存在著風險：若未將該概念或專有名詞放於經典論述脈絡中來理解，就可能落入讀者各自的經驗脈絡中，而喪失緊貼文本來理解的機會。

更有甚之，教師自身教學經驗的參照還需考量時空的落差。主講員以108課綱的基本原則之一「情境脈絡化的學習」為例，提出教學經驗常在教育改革中面臨自我翻修的挑戰：

什麼叫「正確」的經驗？好，正確的經驗其實就會如果回到我們現在講的白話文，就是你不要做「假」情境，就是這個能力跟這個知識從來都不會在這個情境出現，或者是這個情境從來都不是在生活中真實出現，那你硬是設計了一個很怪的情境，有的老師設計情境是所有條件被它卡死，他設定好所有條件，孩子要完全符合這個條件才能夠解決問題，就發現只有一種解法，因為那是硬設計出來的，所以它不是一個「真」的情境，好，或者是你要教他學會的那個知識，根本就不是在那個脈絡下運用的，就會出這個問題，……（TSG1_17）

主講員旨在提醒學員：面對經典文本進行討論時，過往教學經驗未必可信賴。過去注重教材知識點的灌輸，較不強調知識與情境的關聯性，而現在注重知識的真實情境，因此，在108課綱脈絡下，過往教學經驗就可能成為一種有問題的教學經驗。他不諱言地給予震撼性的提醒：

比較大的問題是老師們多半過去的經驗是有問題的，就是……對，因為我們會用我們的老師教我們的方法去教孩子。（TSG1_17）

因此，當學員頻頻交流自身經驗，並以之與經典內容核對時，主講員指陳這樣的PR過程隱藏著問題。

綜合來看，無論是暢談自身教學經驗，或是從經典中的概念與自己教學經驗

連結，均符合一般閱讀策略；但是，當面對深埋理論辯修辭術的經典時，自身經驗參與的慣性卻導致理解經典的風險。出現這樣的矛盾，引發新的學習課題：自身經驗該如何參與PR，才能精進PR。

2. 從經典論述脈絡裡連結自身經驗

浮現「詢問可行性／具體做法」這個類別顯示教師恆常從作品中尋覓日後與自身教學信念不相牴觸的可行做法。讀者自身經驗與經典相連以產生共鳴的慣性，在教師PR的這個「特殊」閱讀情境，卻湧現一個新的議題。學員參加讀書會，多半對於教學精進有所期待，因而期待新知具有「可用性」，如何可用？有些採取行動，例如：「我應該對他提出的東西做一些自己的提問，然後去現在的情境做一些驗證，看看是不是這樣」（I9_9），學員提取自身教學經驗以與經典書籍的文本進行比較與確認。但是，當經典的論述邏輯過度複雜曲折而難以分辨作者主張時，從下例可見學員自身經驗的連結，反而造成很多的自我否定與縮限：

讀這種書跟別的書的差別，很明顯的就是不一樣。就是別的書可能你讀起來是可以這樣很有邏輯的，那這個書……我也沒有辦法說他沒有邏輯，就是他的邏輯我們不懂……有一點像我們並不是有需要把這本書整個做多深度的、它有點像就是引動我們思考的一個文本。就是我不學會什麼叫做杜威的教育哲學。但是它這裡面的很多東西都可以讓我去想。所以我覺得杜威這一本不是在我讀完就……他的東西我就懂，而且會多厲害，沒有，它只是在讓我可以想一些問題。（I13_8）

學員坦言抓不到經典的邏輯，無奈地放過自己，頻頻表示「我也沒有辦法」、「我們並不是有需要」、「我不學會」、「不是在我讀完……我就懂」，因而將它當成「引動我們思考的一個文本」、「只是在讓我可以想一些問題」。

如果沒有進入經典的書寫脈絡，這樣的閱讀方式到底有何妨礙？依據經典的修辭慣例：「所有的鋪陳都是從『眾所熟悉』的陳述開始」（Latour, 1987），的確，E&E作者在書中第一頁第一段以「兩個極端」行文，引出「眾所熟悉」的陳述：「慣常以非此即彼的想法形成其信念，因而不認為在兩個極端之外還有

其他可能。……教育哲學也無例外，教育理論的歷史顯示了二種極端相反的主張……」（B_E&E_113）。

經典以「兩個極端」為「眾所熟悉」的烘托陳述，兩個極端之外的「其他可能」為「知之甚少」的主打陳述，也就是作者想要說服讀者的主要陳述。學員因為「眾所熟悉」的烘托陳述篇幅並不短，就容易對「眾所熟悉」的烘托陳述產生共鳴，而將自身經驗投入經典不主張的論點，未能進入經典的書寫脈絡、未能辨識「知之甚少」的論述才是主要陳述。表3左欄為經典（B_E&E_113）的內容，右欄為學員的討論內容（Q_2_1_E&E_113）：

表3

學員自身經驗與作者不主張的論點共鳴造成偏離論述的理解

經典作者的論述脈絡	學員不察論述脈絡之下的連結自身經驗
人們喜歡以極端相反的方式來思考問題。他們慣常以非此即彼的想法形成其信念，因而不認為在二個極端之外還有其他可能。……教育哲學也無例外。教育理論的歷史顯示了兩種極端相反的主張，一種認為教育應該由外……由內向外發展，另一種認為教育應該是由外向內形塑，前者主張教育應該以自然天賦為基礎，後者主張教育是克服自然傾向的歷程，並且代之以由外在壓力而養成的習慣	那其實最後一句話就是讓我想到之前的那個虎媽教育，就比較像我們華人對教育的觀點，會比較是呢要由外去形塑孩子的教育，可是其實有時候可能孩子的那個某部分的天賦就沒有被發現到，

學員討論內容的延伸，是沿著兩種極端相反主張的其中一種，因為「由外向內形塑」是「眾所熟悉」的說法，學員易將「像我們華人對教育的觀點」這類自身經驗帶入而產生共鳴。然而，經典論述是要將讀者引導至「知之甚少」的論點，學員若不明察作者的論述線，就會誤入作者的反例。因此，在經典論述脈絡裡如何連結自身經驗，是教師PR的一個關鍵。

由以上分析可知，運用既已嫻熟的閱讀策略不足以讀懂經典，需要開展其他的閱讀方式。本文提出造成教師PR迷航的兩種風險：一是未能熟悉學術寫作的論述修辭、二是恰與作者的反例共鳴。精進PR的可能性可分兩個步驟：第一步是調整兩個不利PR的慣性：細讀與暢談自身經驗；第二步是建立兩個精進PR的

習性：先熟悉經典的論述修辭、並在論述的脈絡下投入自身經驗以助理解。

伍、結論

教師增能不是新議題，但探究教師在特定的PR增能活動中「如何學習」，能為老議題帶來新氣象。本文以臺灣教師晚近頗為盛行的TSG為民族誌場域，深入研究一群定期自主參加TSG之學員如何研讀經典，以理解其PR現況與問題；本文透過從TSG現場學員提問與主講員回應的珍貴資料，並以社會文化取徑的言談分析，拓展了PR研究的深度與在地意義。以下提出結論、討論、建議、侷限與未來研究。

總結來看，本文採用TCA分析得出教師PR提問的四類思維特徵：「卡在特定一句話／一個字詞」、「線索不明之下的猜測理解」、「用舉例尋求確認」、與「詢問可行性／具體做法」；繼之以SCDA深究這些思維特徵與教師所處社會文化脈絡的關聯性，進而提出精進PR的兩種可能方向：學習熟悉經典的論述修辭，明辨作者主打論述的脈絡，再納入讀者自身經驗以助理解，如此方能有效捕捉作者的立場與所欲翻修之論點，精準掌握學術文獻翻新知識的脈絡。

與過去文獻相較，本文發現有兩點新意。本文關切在職教師的學習，沿著教師的提問特徵為線索，從其PR過程指出特別需要學習的兩個面向：「專業文本」與「閱讀策略」，來對PR這一項教師精進專業的活動做更周延而深入的討論。

PR的「文本」與一般文本不同，需要教師從事新的學習。過往文獻對於學術文本的特性著墨不多，僅粗略提及學術詞彙與科技語言的隔閡，或是指出教師無意或不能分辨論點、佐證與結論等困難。本文援引Latour「科學文獻」的論點，切入「PR困難」的文獻缺口，主張教師進入學術作品的PR，需要先對「專業文本」的特定書寫邏輯有所認識，從大量佐證、繁複編織的論述中明辨作者真正的主張。所以，關注「專業文本」的特性是教師PR需要具備的知識。

PR的「策略」與一般文本也有所不同，同樣需要教師從事新的學習。過往文獻沿用一般閱讀策略來架設教師PR鷹架，本文則以實徵資料顯示：一般閱讀策略對教師PR幫助仍有不足，例如：「汲取自身經驗」進行閱讀理解此一策

略，有時卻成為PR的絆腳石。本文主張教師PR宜「先」貼緊學術文本、掌握作者的論述主軸以及區辨各種佐證之間的關係，「再」運用讀者先前知識與自身經驗來協助理解；反之，如果教師不先明察論述脈絡，則教師的自身經驗多半會是「眾所熟悉」的想法，往往適得其反地聚焦到一條作者不主張的論述支線，那麼迷航的風險便升高了。所以，關注特定「閱讀策略」也是教師PR需要具備的知識。

本文提出TSG研讀經典的兩點實作建議：一、對主講員：以促進PR為主的TSG，可以設計閱讀學術文本的鷹架。若原本以「有感覺」或「有問題」作為柔軟的引導風格，討論較容易發散，則可以嘗試改變提問設計，例如：「作者主張什麼？」與「作者不主張什麼？」為驅動問題，將學員的注意力從「讀者」自己的喜好與感覺，移轉至「作者」的企圖與強調，避免陷入迷航的危機。

二、對學員：參與PR之TSG學員宜調整閱讀慣性，學習區別「知之甚少」與「眾所熟悉」的論述。學術論辯的書寫，論述轉折通常有跡可尋，往往以文法對比詞藏於字裡行間，例如「然而」、「但是」（but, however, although, nevertheless, even if, yet…）、「並非」（not, rather than, instead of, …）、「而是」（rather, instead, only）……等，此外，亦可從較大範圍，諸如章節「之間」、段落「之間」的關鍵連接詞，來協助確認這些文本究竟是處於「知之甚少」還是「眾所熟悉」的脈絡，確保更為精準的理解學術作品。

本研究的主題PR是在一個民族誌的一般性觀察下得到的啟發而展開探索，因此研究侷限在所難免。包含：一、作為一個初探性的實徵研究，研究者居於「參與觀察」的周邊角色，會有研究資料取得上的限制，影響更周延的理解。二、經典的修辭術，在翻譯為中文文本之後，那些關鍵修辭字句，或許並不像英文原文一般的清晰，而學員閱讀的是中譯本書籍，或許還有因譯作而產生的其他議題，也會影響學員的閱讀理解，因此，學員PR的困難尚需更仔細的檢視與釐清。但本文的初步發現與建議，能提供TSG經營PR的參考。

本文發現的外在效度推論有待未來研究。PR思維慣性與困難是「教師」特定的學習課題嗎？本文初步推測與教師職業確有某種關聯。最常在教師手邊的書籍是教科書，教科書是教導性的文類（pedagogical genre）（Paxton, 2007），這種特定的文類傾向將原本多重解釋的過去、互相競逐的多元聲音簡化為單一立場

（monologic nature of textbook）（Kearsey & Turner, 1999），教科書很少呈現多元論辯與批判思考的學術氛圍（Paxton, 2007），因此教科書通常沒有「知識如何在論辯中生成」的闡述。教師較少接觸經典所呈現的學術「文類」（academic genre），因而在面對經典時，與其日常閱讀慣性產生較大的對比性，以至於需要特別的學習。而這樣的推測，亦有待未來研究加以檢驗。

致謝：本文為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「教師如何『自動好』——高中教師社群面對新課綱的網絡效果」（MOST107-2410-H-008-031-MY3）及「新課綱課程實施中的普通高中教師學習——行動者網絡理論觀點」（MOST 110-2410-H-008-044-MY3）之部分研究成果。研究田野現場教師真摯的相處與分享、信實度檢核教師、匿名審查委員及編委會寶貴的修改建議，在此一併致謝。

參考文獻

- 林春煌（2019）。HDMI物理教師專業學習社群的點點滴滴。《物理教育學刊》，20（1），49-55。https://doi.org/10.6212/CPE.201907_20(1).0007
- [Lin, T.-H. (2019). Talk within HDMI Physics teacher professional learning community. *Chinese Physics Education*, 20(1), 49-55. https://doi.org/10.6212/CPE.201907_20(1).0007]
- 柯華葳、辛曼玲、陸怡琮、辜玉旻（2010）。《閱讀理解策略教學手冊》。教育部。
- [Ko, H.-W., Hsin, M.-L., Lu, Y.-T., & Ku, Y.-M. (2010). *Handbook of teaching strategies for reading comprehension*. Ministry of Education.]
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。《師資培育與教師專業發展期刊》，15（1），1-28。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001
- [Sun, C.-L. (2022). What does the evidence say? The landscapes of professional development of teachers in elementary and junior high schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 15(1), 1-28. https://doi.org/10.53106/207136492022041501001]
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52
- [Ministry of Education. (2021). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52]

- Abbott, M. L., Lee, K. K., & Rossiter, M. J. (2018). Evaluating the effectiveness and functionality of professional learning communities in adult ESL programs. *TESL Canada Journal*, 35(2), 1-25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1288>
- Abbott, M. L., Lee, K., & Rossiter, M. J. (2017). Enhancing the impact of evidence-based publications on K-12 ESL teacher practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 193-213. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v63i2.56349>
- Anderson, R. (2007). *Thematic content analysis (TCA): Descriptive presentation of qualitative data*. <https://rosemarieanderson.com/wp-content/uploads/2014/08/ThematicContentAnalysis.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian professional standards for teachers*. <https://www.aitsl.edu.au/standards>
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. R. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Sage. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.26-5921>
- Borg, S., & Liu, Y. (2013). Chinese college English teachers' research engagement. *TESOL Quarterly*, 47(2), 270-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.56>
- Broemmel, A. D., Evans, K. R., Lester, J. N., Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: Insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(1). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol58/iss1/2
- Carroll, P., & Simmons, J. (2009). A study of English teachers' professional journal reading habits. *English Leadership Quarterly*, 32(2), 3-12.
- Cogan, J. J., & Anderson, D. H. (1977). Teachers' professional reading habits. *Language Arts*, 54(3), 254-258.
- Dabrowski, A., & Mitchell, P. (2021). *Professional learning modes: Literature review*. Australian Council for Educational Research.
- Dewey, J. (2015)。經驗與教育（單文經，譯）。聯經。（原著出版於1938）
- [Dewey, J. (2015). *Experience and education* (W.-J. Shan, Trans.). Linking. (Original work published 1938)]
- Dewey, J. (2017)。我們如何思考：杜威論邏輯思維（章瑋，譯）。商周。（原著出版於1910）
- [Dewey, J. (2017). *How we think* (W. Zhang, Trans.). Business Weekly. (Original work published

1910)]

- George, T. W., & Ray, S. (1979). Professional reading— Neglected resource— Why? *Elementary School Journal*, 80, 29-33. <https://doi.org/10.1086/461168>
- Gray, A. (2002). *Research practice for cultural studies: Ethnographic methods and lived cultures*. London: Sage Publications.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). *The teaching and learning international survey (TALIS) 2018* (Research Report). <https://dera.ioe.ac.uk//33612/>
- Johnson, M., & Mercer, N. (2019). Using sociocultural discourse analysis to analyze professional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.04.003>
- Kearsey, J., & Turner, S. (1999). Evaluating textbooks: The role of genre analysis. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0263514990170103>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kincheloe, J. L. (2001). Chapter 8: Social studies teachers as scholars: From the rationalized methods class to the epistemology of complexity. *Counterpoints*, 100, 183-239.
- Kitchen, M., Jeurissen, M., & Gray, S. (2015). Primary school teachers' uptake of professional readings: Understanding the factors affecting teachers' learning. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 12(1), 63-77. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i1.48>
- Kumar, S. (2014). Ethnographic research: Holistic understanding of human behaviour through text and context. *Jharkhand Journal of Development and Management Studies*, 12(1), 5709-5730.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1017/S0012217300048575>
- Lauwerys, J. A. (1957). Definition and goals of professional reading. *The Phi Delta Kappan*, 38(9), 365-368.
- Lee, K. K., & Abbott, M. L. (2021). Knowledge co-construction in professional reading group discussions. *English Language Teaching Journal*, 75(4), 471-481. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab025>
- Littman, C. B., & Stodolsky, S. S. (1998). The professional reading of high school

- academic teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 75-84. <https://doi.org/10.1080/00220679809597579>
- McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research*, 7(2), 41-52.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Paxton, M. (2007). Tensions between textbook pedagogy and the literacy practices of the disciplinary community: A study of writing in first year economics. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 109-125. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.04.003>
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so good information processing. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in schools* (pp. 91-127). Academic Press.
- Rickinson, M., Gleeson, J., Walsh, L., Cutler, B., Cirkony, C., & Salisbury, M. (2021). *Research and evidence use in Australian schools—Q survey summary report*. Monash University. <https://doi.org/10.26180/14234009>
- Rossiter, M. J., Abbott, M. L., & Hatami, S. (2013). Enhancing the reading of peer-reviewed research in the teaching English as a second language community. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(4), 674-692. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v59i4.55842>
- Rudland, N., & Kemp, C. (2004). The professional reading habits of teachers: Implications for student learning. *Australasian Journal of Special Education*, 28(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/1030011040280102>
- Sawatzki, C., Tour, E., & Marangio, K. (2023). Creating a reason to read: Coaching strategies that support teachers to establish reading as a professional practice. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1197-1215. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00549-w>
- Shearer, B. A., Lundeberg, M. A., & Coballes-Vega, C. (1997). Making the connection between research and reality: Strategies teachers use to read and evaluate journal articles. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 592-598. <https://doi.org/10.1037/h0092690>
- Stopper, R. (1982). Increasing elementary teachers' reading of professional journals: An inservice program. *The Reading Teachers*, 35(4), 390-394.
- Tavakoli, P., & Howard, M. J. (2012). Teaching English to speakers of other languages teachers' views on the relationship between research and practice. *European Journal of Teacher*

- Education*, 35(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643398>
- Thomson, S., & Hillman, K. (2019). *TALIS 2018: The teaching and learning international survey. Australian Report Voll: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Australian Council for Educational Research.
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. F., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education* 84: 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Vygotsky, L. S. (2005)。社會中的心智：高層次心理過程的發展（蔡敏玲、陳正乾，譯）。心理。（原著出版於1978）
- [Vygotsky, L. S. (2005). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M.-L. Tsai & J.-C. Chen, Trans.). Psychological. (Original work published 1978)]
- Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90039-6)
- Zingan, O. (2022). Theoretical issues in teaching reading research and their implications on the development of professional reading competence. *Univers Pedagogic*, 75(3), 39-44. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.06>

