

舒茲的知識庫概念及其對教學的啟示

郭諭陵

國立臺灣師範大學教育學系

在舒茲的現象社會學中，「知識庫」也是重要概念之一。由於舒茲對知識庫概念的論述內容，對教學實務方面亦頗具啟示性，因此本文擬就「舒茲的知識庫概念」及「舒茲知識庫概念對教學的啟示」兩大部分，來加以闡明。首先，本文剖析舒茲知識庫概念的主要內涵，包括知識庫的靜態分析與動態分析。在靜態分析方面，舒茲論及知識庫的要素及功用；在動態分析方面，舒茲論及知識獲得的歷程、持續、中斷與限制。其次，闡明舒茲對知識庫概念的論述，在教學實務上所引發的四點啟示。希望藉由本文的探究，一則能充實現象社會學或認知心理學的理论內涵，二則能裨益於教學實務的改善。

關鍵字：舒茲、現象社會學、知識庫、教學

前 言

現象社會學的開宗祖師舒茲(Alfred Schutz, 1899-1959)，對「知識庫」(stock of knowledge)概念的分析，有相當精闢獨到的見解。那麼，何謂知識庫呢？M. Heidegger(1962: 191)在分析詮釋概念時指出，任何以詮釋來掌握對象，不論人或物，皆不是由無至有的知道或認識過程，而是已經有了先入之所有、先入之所見與先入之所想之「先入」結構，作為我們了解客體的條件；這些先入的經驗，其實

就是舒茲所謂的「知識庫」——我們各種經驗與認識內容的貯藏地。由於舒茲對知識庫概念的論述內容，對教學實務方面亦頗具啟示性，因此本文擬就「舒茲的知識庫概念」及「舒茲知識庫概念對教學的啟示」兩大部分，來加以闡明；希望一則能充實社會學、教育社會學或認知心理學的理论內涵，二則能裨益於教學實務的改善。

舒茲的知識庫概念

舒茲從兩方面來分析「知識庫」這個概念：一是探究知識庫的組織結構，二是檢視知識庫的構成過程；前者稱為靜態的分析，後者稱為起源的分析或動態的分析(Schutz, 1970: 75-76)。本文參照舒茲

的架構，分為「知識庫的靜態分析」與「知識庫的動態分析」兩項，來闡明知識庫的概念；後者對於知識獲得的歷程、持續、中斷與限制之論述，對教學的啟發性尤為顯著，因此，筆者對後者的論述比

重，將明顯高於前者。

一、知識庫的靜態分析

舒茲對知識庫的靜態分析，可從知識庫的要素及功用兩項來加以論述(郭諭陵，2002：55—70)。

(一)知識庫的要素

舒茲將知識庫的要素分為三類：基本要素、中級要素與特定要素。基本要素與中級要素，在知識庫的結構中，有相似的地位；因為它們是「自動」既存的，而非被形成為經驗的主題。它們是如此不證自明的「熟悉」，以致於人們不想再依照熟悉的程度、清晰度和可信度，來將它們排列在知識庫的結構中(Schutz & Luckmann, 1973: 137)；至於知識庫的特定要素，則是經驗沉澱的結果，也就是狹義的知識庫。以下分述這三類要素：

1.基本要素：知識庫的基本要素，不是特殊經驗沉澱的結果，它們是由「對所有經驗的限制條件之認識」所組成的，包括我對內在綿延之認識，對個別情境在世界時間內的歷史性及有限性之認識，對肉體的限制之認識，對經驗的空間、時間及社會結構之認識(Schutz & Luckmann, 1973: 135)。簡言之，基本要素可分為兩類：對「情境的限制」之認識與對「日常生活世界的主觀經驗結構」之認識。

2.中級要素：介於知識庫的基本要素與特定構成要素之間，有所謂例行的知識或習慣的知識——包括技巧(skills)、實用的知識(useful knowledge)與祕訣的知識(knowledge of recipes)三種；不過，從技巧轉變到實用的知識，從實用的知識轉變到祕訣的知識(註一)，界線是不明顯的。因例行的知識介於基

本要素與特定要素之間，所以稱為知識庫的中級要素(Schutz & Luckmann, 1973: 105, 110)。

3.特定要素：知識庫的特定要素，是在特定經驗中沉澱下來的，且被主題化為經驗的核心(Schutz & Luckmann, 1973: 135)。此類要素，關聯到個體自身，具有個人之生活史的特性，較不具一般性。由於知識是形成於個體所處的情境，而對於此情境之詮釋與行動，又受到個人生活歷程之影響，因此，由情境中所建立的知識，不可避免地具有「私人成分」(Schutz & Luckmann, 1973: 111-113)。再者，此類要素是關聯行動者之主題而存在，換言之，即是相應於某一主題而有的知識；例如，以舒茲理論為研究對象，則知識庫中所有關聯於舒茲的知識，即是此主題之特定要素。相對於本質知識(指基本要素)與例行知識(指中級要素)而言，此種知識不具「手中的」(in hand)特性，而是「手邊的」(at hand)，也就是當有某種目的或主題時，這些知識才會浮現，不是「手中」原有的，而是「在手邊」，須依目的或主題來掌握(陳淑芬，1990：46—47)。

(二)知識庫的功用

依舒茲之見，知識庫的觀念，指涉類型化(typification)與祕訣的累積(Thomason, 1982: 66)。類型化的庫存，為任何個人構成現有知識(Cox, 1978: 8)；而且，個體從童年開始，就不斷地聚積許多祕訣，這些祕訣，也可以說是問題的解決之道(Natanson, 1962: xxix)。

至於知識庫的功用為何呢？筆者歸納為以下三點：

註一：舒茲所謂祕訣的知識，是一種習慣性知識，它和實用的知識沒有明顯界線，有很多地方和實用的知識重疊，但卻不同於實用的知識。這種知識是自動化的、標準化的；它可以現成地被視為「不證自明的」應用，而沒有變成主題化的(thematized)。例如，獵人研判獸跡、船員或登山者配合天候、翻譯者「自動地」轉譯片語等(Schutz & Luckmann, 1973: 107)。

- 1.可作為個體的參考基模及詮釋基模：首先，就參考基模而言——知識庫中各種類型化的總合，構成一種參考架構或參考基模，藉由這種參考基模，不但可以詮釋社會文化世界，而且也可以詮釋物理世界，縱使這個參考基模，有其不一致性及先天的不透明性，但是當要利用它來解決眼前大部分的實際問題時，它通常是夠完整且透明的(Cox, 1978: 110; Schutz, 1964: 233)。其次，就詮釋基模而言——在日常生活中，唯有運用知識庫加以詮釋，個體才能理解自己的行為及他人的行為(Schutz & Luckmann, 1973: 16)。而在科學研究中，研究者必須應用知識庫中的知識要素，作為詮釋基模，來建構所有經驗的「意義」(Thomason, 1982: 58)。一個人若不向他的知識庫諮詢，他就不能詮釋他的經驗與觀察，他無法界定自己的情境，且他不能作任何計畫，甚至連下一分鐘的計畫也不能作(Wagner Ed., 1970: 15)。
- 2.可幫助個體預測類型化的行動及結果：在類型化的世界中，個體會預期相同的類型化結果。個體不僅預期郵局會以「尋常的」方式，履行它的義務，而且，他也預期他明天要寄出的信，郵局能以和今天寄出的信一樣之方式來處理。易言之，類型化的行動表示別人能以基本上相同的方式，重覆他的行動，且將產生類型化的結果。這種類型化的行動及結果之預測，唯有藉助知識庫才能達成(Natanson, 1970: 5)。
- 3.可協助人群建立共識：知識庫中某些共同的知識要素，促使行動者產生一種眼界的互通性，亦即舒茲所謂的「互為主體性」(intersubjectivity)。由此使得人們在同一情境中，能夠達成對生活世界的共識，這種共識，讓社會互動及社會的存在，成為可能(馬立秦，1987：51)。

二、知識庫的動態分析

關於知識庫的動態分析方面，舒茲的論述重點，包括知識獲得的歷程、知識獲得的持續、知識獲得的中斷及知識獲得的限制，以下分述之(郭諭陵，2002：71—102)。

(一)知識獲得的歷程

舒茲認為，現有知識庫有其歷史，它可被詮釋為先前經驗的沉澱(Cox, 1978: 91; Schutz, 1970: 75)。知識庫不是整合得很好的、同質的、連貫一致的，而是包括彼此不相容的、異質的、模糊的要素。它包括各種確定程度的信念與意見，範圍從完全確定到盲目的信念。舒茲試圖顯示，知識庫的異質特性，是知識沉澱或知識獲得的歷程所導致之結果(Cox, 1978: 92)。

知識獲得是經驗在意義結構中的沉澱，它是根據類型化和關聯性(relevance)而來(Schutz & Luckmann, 1973: 119)；此外，在知識獲得的歷程中，會有「逐步地建構(polythetically constituted)，整體地掌握(monothetically grasped)」之現象，且知識獲得，往往受個人傳記情境的影響。因此，關於知識獲得的歷程，擬分為「類型化」、「關聯性」、「逐步地建構，整體地掌握」、「知識獲得的傳記性」等四項，來加以闡述。

1.類型化

所謂「類型化」，是一種概念過程，即社會學家和社會行為者，不以人、事、物的獨特性質，而以類型特點(即其共同性)，來組織有關社會知識的過程(周業謙、周光淦，1998：719)；簡言之，類型化係指將熟悉、相似的事物歸為一類的過程。筆者擬將舒茲對類型化的論述，歸納為幾項重點：

(1)類型化的實例

在《舒茲論文集》第一集中，舒茲已經指出，類型化如何遍及我們對其他人與客體的所有經驗(Wiggins & Schwartz, 1988: 212, 214)。說事務是被

經驗為理所當然的，即表示我們對世界的經驗，是依據類型化而發生的。對於我們在生活世界中的尋常經驗來說，它們是以類型、種類或類別的事物而存在的(Cox, 1978: 5-6)。舒茲所舉出的類型化實例，包括兩大類：

a. 就物理事物而言

事物被經驗為鳥類、狗、山、樹木、三角形、書本等。借用舒茲最喜歡的一個例子：一個人第一次看到一隻長毛獵犬，的確，有幾分新奇，但絕非完全對牠一無所知。因為牠直接被認為是狗，而不是貓或鳥。他甚至可以問：「這是哪一種狗？」直到獲得足夠的資訊後，他便視之為一隻長毛獵犬(Cox, 1978: 6)。

b. 就社會事物而言

類型化並不限於我們對物理事物的經驗，且擴及我們對生活世界中社會事物的經驗。我們經常需要藉助於店員、郵差、教師、學生、律師、家庭主婦、新聞播報員、立法委員、陌生人等，我們以這些術語來經驗他人，意指我們利用類型化，相當系統地或有效地、典型地詮釋他們的行為、目的、目標、欲望，簡言之，即他們的生活與行動(Cox, 1978: 7)。

(2) 類型化的過程

嚴格來講，一個人在計劃當時所擁有的現有知識，必然和他將計劃執行完畢後的現有知識有所出入；因為即使沒有其他原因，也會單純由於他的「成長」，以及由於他從事計劃的經驗，而修改了他的傳記情境，並擴大他的經驗儲存，因而造成前後知識的不同。職此之故，所謂「重覆的」行動，應該不僅是一種重覆的行為表現而已。第一個行動 A'，肇始於情境 C' 內，並導致事態結果 S'；重覆的行動 A''，肇始於情境 C'' 內，並預期會導致事態結果 S''。情境 C'' 之所以必然異於 C'，是因為執行 A' 所獲致的 S' 經驗，會進入他的知識庫內，而成為情境 C'' 的一個要素，而這對情境 C' 來說，則僅僅屬於空洞的預期。同樣地，事態結果 S'' 必然不同於 S'，

而行動 A'' 也不同於 A'。這是因為所有的項目——C'、C''、A'、A''、S'、S''——都是獨特且無法重覆的事件。然而，這些獨特且無法重覆的特性，對一個人的常識思考而言，通常都被排除，而變成與個體現有的目的不相干。每當形成「我能再如法炮製」(I-can-do-it-again) 的理念化時，個體只是對 A、C、S 的類型性感興趣，但它們都不具特殊性。類型性的構成，是來自忽略特殊性，而使它變成無關聯的，這就是各種類型化的特徵(Schutz, 1962: 20-21)。易言之，在類型化的過程中，乃忽略事物的獨特性，而側重其共同性；因為那些特殊的性質，對類型化的目的來說，並不是適切或相關的(Cox, 1978: 9)。

(3) 類型化的結果

類型化的結果，便是構成所謂的「類型」。類型是根據社會上可利用的「現有知識庫」而建構起來的(Thomason, 1982: 50)。易言之，在類型的構成中，必須先預設知識庫的存在(不管這項預設是何等無聊)；因為描述的分析，不能被驅使到「絕對零點」的知識狀態(我們只能理論性的建構此種狀態)(Schutz & Luckmann, 1973: 232)。

上述情形對「日常生活中前科學的自然統覺」及「實徵科學的概念」來說，都是適用的。後者之所以有別於前者，事實上是因為後者所使用的類型，都是由為數有限且定義清楚的特徵所決定，這些特徵或許尚未出現，但可藉由進一步的研究而加以彰顯；舒茲稱這種類型為「本質的類型」(essential types)。而日常生活中所使用之非科學的實徵概念，就其特徵而言，為數並不是有限的。舒茲借用 E. Husserl 的觀點，認為日常生活中，人們所使用的概念，多為非科學的實徵概念。非科學的實徵概念之形成，通常受到類型化所左右，而類型化是依據這些客體所擁有與其他客體僅僅好像是相同的特徵而劃分並區別客體；換言之，人們對客體的認識，僅依據「似乎」、「好像」的特徵而來。例如，將鯨魚視為一種魚，是因為牠的身體形狀及實際上

牠生活在水中；舒茲稱這種類型為「非本質的類型」(nonessential types) (Schutz, 1962: 282-283)。

2. 關聯性

在類型化的形成過程中，關聯性扮演重要的角色(Cox, 1978: 30)。所謂現有知識庫，是我們先前各種心智活動的沉澱，且這些心智活動，是受不同種類的關聯性體系所引導的(Schutz, 1970: 66)；職此之故，關聯性乃成為舒茲哲學最重要的關注點之一(Cox, 1978: 1)。以下分別闡明舒茲對關聯性的種類與層級之論述。

(1) 種類

舒茲認為「關聯性」最主要的有兩種(馬立秦, 1987: 52)：一種是情境中的一些事物，強加於行動者身上的，即所謂強制的關聯性；另一種則是行動者自己於情境中，選擇某些事物予以特別注意，即所謂自願的關聯性、內在的關聯性或內發的關聯性。

「強制關聯性」是和我們所選擇的興趣無關之情境與事件，這些情境與事件，諸如疾病、死別、上帝的行動，或運氣、命運、神的眷顧等形上學問題，或被「丟入世界中」的感覺，並不是在我們自由裁量的行動內產生的，也無法透過我們自發的行動而加以修正；除非將強制的關聯性，轉變成內在的關聯性。當這種情況尚未到來之時，舒茲不認為強制的關聯性，和個體自發選擇的目標有關。因為它們是強加在個體身上的，所以它們是仍未加以澄清的，且是有點不可理解的(Imber, 1984: 120; Schutz, 1964: 127)。至於「內在關聯性」，則是一個人選擇了某些興趣後的自然結果，它的確立，是因為個體自發地決定要透過思考來解決某個問題，要透過行動來達成某個目標，要產生所計畫的事務狀態。當然，個體是自由選擇自己感興趣的，但這個興趣一旦確立後，就決定了內在於所選擇的興趣之關聯性體系，個體必須接受由其內在結構所決定的情境，也必須遵守它們的要求；但是，至少就某種程度而言，它們仍在個體的控制中(Imber, 1984: 120;

Schutz, 1964: 126)。

此外，舒茲又舉出三種關聯性(Schutz, 1970: 22-23)：動機關聯性(motivational relevance)、主題關聯性(thematic relevance)及詮釋關聯性(interpretational relevance)；這三種關聯性，都包括強制關聯性及內在關聯性兩種。

「動機關聯性」為一個人在特定情境下，由其當時的興趣所引導，特別有選擇地注意到情境中的某些成分或要素，以期達成當時的目的。「主題關聯性」是由於特定情境出了問題而引起，一個原來的行動者，一下子變成了問題的解決者，必須將原來的行動計畫暫擱一邊，對問題做一番認真的思考。「詮釋關聯性」可說是主題關聯性之延伸，在認知上承認有了問題之後，必須要找出個原因才行。一個人在此時，可能將他的問題，置入他的知識庫內思慮一番，尋求解釋；也可能利用手邊習常的知識，做個即席的解說；更可能經過一番深思熟慮後，舉出個「為什麼」的理由(Wagner Ed., 1970: 22)。

主題的、詮釋的與動機的關聯性結構，是互相倚賴的(Schutz & Luckmann, 1973: 223)。就主題關聯性與詮釋關聯性而言，詮釋關聯性依賴主題關聯性，因為所有的詮釋關聯性，都涉及特定的主題(Cox, 1978: 89)；而另一方面，在詮釋歷程中，新的主題也可能會出現在經驗流中(Schutz & Luckmann, 1973: 225-226)。就主題關聯性與動機關聯性而言，動機關聯性依賴主題關聯性，因為有了某個主題，往往會激起某種探究的動機；而另一方面，基於動機關聯性而探究的主題，也會在過程中，衍生出新的主題。就詮釋關聯性與動機關聯性而言，動機關聯性依賴詮釋關聯性，因為為達成當前的詮釋目的，往往會激起某種探究的動機；而另一方面，有了動機關聯性，較能對主題作出適當而充分的詮釋。職此之故，舒茲用一個圖形，呈現出這種相互依賴的循環關係，如圖 1 所示：

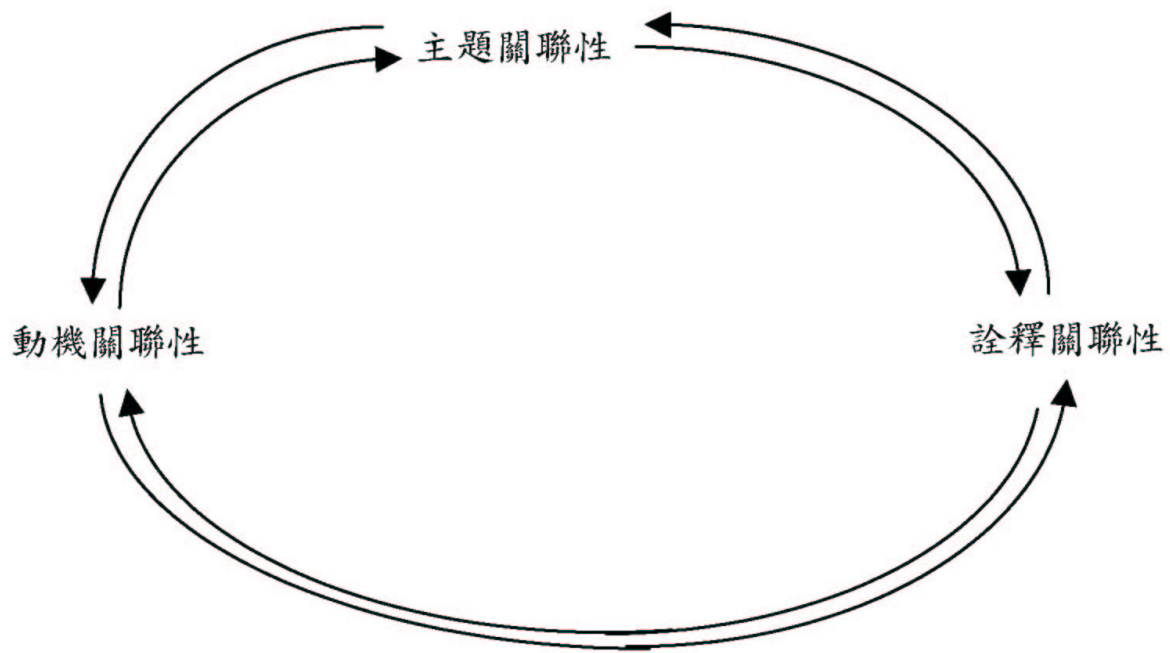


圖 1 三種關聯性的循環互賴關係

資料來源：郭諭陵(2002)：舒茲的現象社會學及其教育蘊義之研究（頁 87）。

Schutz, A. (1970). *Reflections on the problem of relevance*. New Haven, Conn: Yale University Press. 70.

(2)層級

舒茲認為，我們對於在每一時刻中勞動世界的所有階層，並不會有同等的興趣，對於所有其他的意義範疇，也不會同時感興趣。易言之，一個人現有知識庫的結構化作用，事實上是受到他對觸及世界內的所有層級且不具等同的興趣所影響。興趣的選取功能，為個體組織了一個具有主要關聯性與次要關聯性的層級世界(Cox, 1978: 113-114; Schutz, 1962: 310; Zaner, 1970: xix)。個體如何界定情境，什麼客體的哪些特徵被他選擇為「有興趣的」、「需要注意的」或「有需要的」，端視他在那個時間與地點「正在做什麼」而定——誠如舒茲所強調的，最終乃端視個體的「生命計畫」而定(Zaner, 1970: xix)。

舒茲將關聯性的層級分為四個(Schutz, 1964: 124-125; Wagner Ed., 1970: 23)：**a. 主要關聯的領域**：為了讓個體能支配正在發展中的情境，有一個

直接的、主要的關聯性領域，是由必須清楚理解的知識要素所組成。對於這個領域，我們必須擁有知其所以然的技術與技巧，且要精確地理解「為什麼」要使用這些技術與技巧，以及在「何時」、「何處」使用它們。**b. 間接關聯的領域**：第二個領域和第一個領域間接有關，例如，因為它為已計畫的目標之達成，提供現成的工具或其他幫助：個體必須知道可用哪些工具，但他不必知道那些工具是如何製造的；他必須知道要向何種專家諮詢，但他不必擁有那種專家的知識。**c. 比較無關聯的領域**：第三個關聯性領域，由暫時和主要關心事項無關的領域所組成，舒茲稱之為比較無關聯的；但是到後來，它們可能會變成間接有關的。**d. 絕對無關聯的領域**：舒茲深信在此領域中的那些知識，和現有的問題，絕對沒有任何關聯性。筆者謹將舒茲關聯性層級的概念，繪製如圖 2 所示：

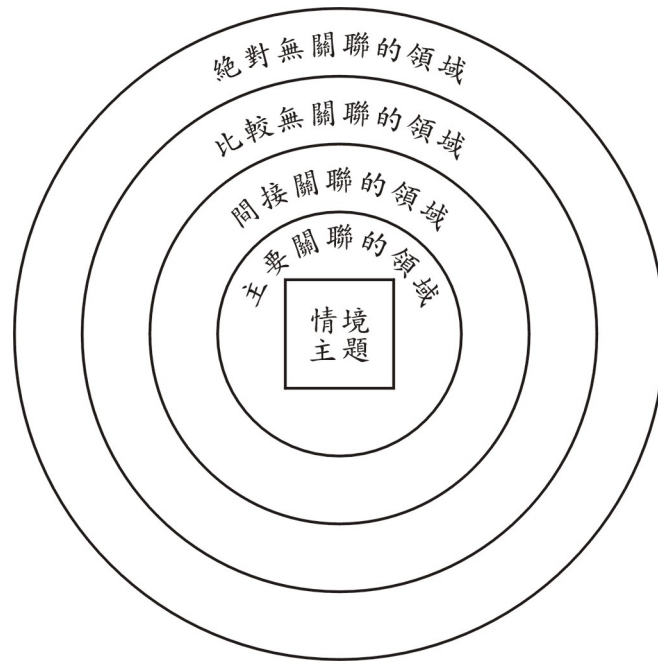


圖 2 關聯性的層級

資料來源：郭諭陵(2002)。舒茲的現象社會學及其教育蘊義之研究（頁 89）。

舒茲強調，這些領域並不是封閉的領域，而具有多變化的形貌(Wagner Ed., 1970: 23-24)；換言之，現有知識庫的範圍與結構化作用，都會繼續改變。後續經驗的產生，必然導致我們主要興趣的改變，隨之而至的是：我們的關聯性體系也改變了。無論如何，這個關聯性體系，決定了現有知識庫的結構化，且分為各種不同清晰度與確定度的幾個領域。關聯性體系的任何轉變，都會弄亂這些層次，且重新分配我們的知識：某些先前屬於邊際領域的要素，以最高的清晰性與確定性，進入核心領域；其他要素，則從此進入日益模糊的領域(Schutz, 1964: 286-287)。

3. 逐步地建構，整體地掌握

關於經驗或知識的沉澱歷程，舒茲提出「逐步地建構，整體地掌握」之說法；舒茲一再地指出，逐步構成的經驗意義，在其後可以被整體地掌握。易言之，導致詮釋「結果」的闡釋歷程，顯然具逐步的特性(Schutz & Luckmann, 1973: 227)。

我們現有知識庫中，只有一小部分，是源於個體本身對事物的私人經驗。顯然，現有知識庫中的知識，大部分是社會衍生的，即源於他人的經驗，他人告訴他的經驗，他的父母、老師、老師的老師傳遞給他的經驗。所有這些知識，都從他人衍生而來，他以各種似真的程度相信它，變成他知識的習慣擁有——經常被他毫無疑問地接受，也就是僅被他整體地掌握，而沒有試圖執行任何逐步地重新建構步驟(Schutz, 1970: 84)。亦即大部分社會衍生的知識，僅被整體地接受及掌握，而不再執行逐步地重新建構歷程，然透過這種歷程，往往可以更清晰、更明確地理解知識(Cox, 1978: 95)。

所有先前經驗的意義，都是在內在時間歷程中，一個步驟一個步驟、一個階段一個階段建立起來的——像 E. Husserl 所說「逐步地」建構。個體可以在反省的態度下，重新建構他經驗意義的逐步建立過程；即他可以在記憶中，重新建構那個歷程，再度經歷他的經驗意義被構成之所有步驟與階

段(Schutz, 1970: 80-81)。

例如，一個人可用一兩個句子，描寫詩的「內容」。但爲了掌握詩的意義，他必須讀它或吟誦它——就是逐步地重新建構意義被構成的各個步驟(Schutz, 1970: 81)。又如，畢氏定理是從歐基里德原理逐步推論出來的。我們都學會證明 $a^2 + b^2 = c^2$ 的命題；無論如何，爲了掌握畢式定理的意義，並不必重覆它被衍生或證明的每個步驟。的確，我們甚至可能已經忘記如何證明「直角三角形兩邊的平方和，等於斜邊的平方」，但卻仍然知道這個定理。這個定理，依據推論的各個步驟衍生而來，已經變成我們知識庫的習慣擁有，而推論的各個步驟，早已被遺忘了。更精確地說，這些步驟已不在我們的掌握中，但仍以中立的方式潛伏、存在於我們的知識庫中，且能夠再度被喚起及再度活躍起來(Schutz, 1970: 79-80)。顯然地，一個人對畢氏定理的認識之清晰程度，甚至熟悉程度，基本上，會受到他是否能「重覆推衍其逐步建構的各個步驟」而定(Schutz & Luckmann, 1973: 121)。

4. 知識獲得的傳記性

知識獲得是在情境中被傳記形塑的。知識的獲得有其歷史：嚴格地說，是連續獲得知識要素的歷史。在個人的生命過程中，有時這個歷史，可以更廣泛地被掌握爲「觀念的歷史」。無論如何，知識獲得會不可避免地嵌入整個傳記中(Schutz & Luckmann, 1973: 122)。例如，我們在發展的特殊階段閱讀某一本書，在特定的時刻熟識某一個人，在某個時間罹患某一種疾病，太早或太晚學會失望、貧窮或仁慈等；所有這些經驗，都進入我們現有的知識庫中，但由於發生的時間先後不同，所以它們的沉澱，會顯示出一種特殊的剖面圖(Cox, 1978: 98; Schutz, 1970: 100)。

在任何時刻，個體於「傳記決定的情境」中找到他自己。因此，主觀說來，沒有任何兩個人，可能以相同方式，經驗相同的情境。大部分的人，都帶著心中的目的與目標，進入這個當前的情境，且

適當地評估它；這些目的與隨之而來的各項評估，是根植於他的過去——他獨特的生命史(Wagner Ed., 1970: 15)。因此，一個人知識庫中的沉澱物，乃受到個人「傳記決定情境」(筆者簡稱爲「傳記情境」)或「生命史」的影響。

假如我們假定有兩個人在某個特定時刻，有完全相同的現有知識庫——當然，這是一種不可能的假定——這不僅意指這兩個人經歷相同的經驗，每個經驗持續相同的時間長度，且以相同的強烈程度被知覺，並且也意指每個經驗發生的順序是完全相同的。H. Bergson 曾經指出，爲證實彼德和保羅有相同的意識內容這個命題，必須滿足上述所有的這些條件。他也指出，關於彼德和保羅意識內容相同的問題，其實是無意義的；因爲假如這些必要條件都滿足的話，則兩人的意識應是等同的，即彼德和保羅實際上是同一人(Schutz, 1970: 98; Schutz & Luckmann, 1973: 112)。

總之，知識庫是個人先前經驗的沉澱物，其內涵不僅涉及沉澱物的性質，而且涉及沉澱物的經驗意義、強度、長短及接近程度。因此，世間絕對無法找到兩個人，具有完全相同的知識庫。易言之，知識庫具有極爲濃厚的個人色彩，它是由個人的生活傳記所串聯結合而成。

(二) 知識獲得的持續

知識獲得的持續，等同於經驗流的持續。無論如何，一旦決定經驗流的持續，亦同時決定了知識要素的持續沉澱。同樣的道理，一旦決定經驗流的中斷，亦同時決定了知識獲得的中斷(Schutz & Luckmann, 1973: 124)。那麼，爲了持續獲得知識，該如何讓經驗流綿延不絕呢？依舒茲之見，做法有三：

1. 將例行情境轉變成問題情境

舒茲將情境的確定，區分爲兩種類型：第一，在習慣性知識的幫助下，這種情境可以充分被確定，因而也能滿足計畫決定的興趣。情境的所有「開

放」要素，都可以被例行地確定，因此，情境是無疑問的；舒茲稱這種情境為「例行情境」。第二，情境的開放要素，不能例行地被確定。假如這些「新」要素，進入個體的當前情境中，則他必須深思熟慮了。也就是說，他意識地試圖將這些新要素，和他的知識庫關聯起來。但是，對於他想處理當前的情境而言，他的認識還不夠「清晰」、不夠「確定」，且還有矛盾存在。因此，他對情境的「開放」要素，必須進一步加以闡釋，直到它們已經變得清晰、熟悉且不矛盾為止；舒茲稱這種情境為「問題情境」。此時，個體必須習得新的知識要素，或者將對當前情境不夠清晰的舊要素，變得更加清晰 (Schutz & Luckmann, 1973: 115-116, 123, 125)。

根據舒茲的看法，讓例行情境轉變成問題情境，有助於知識獲得的持續。而使得情境變成問題的條件，可能是下列三者之一 (Schutz & Luckmann, 1973: 202)：首先，假如真實的經驗，不能容易地嵌入手中知識庫的類型，則問題便產生了；也就是說，當主題與知識要素間，沒有達成例行的符合時，問題便油然而生。其次，雖然經驗能嵌入手中知識庫的類型，但類型的確定性，對於情境的控制是不足夠時——也就是說，當沉澱在類型中的闡釋歷程，被證實是「太早」中斷時——問題也產生了。最後，根據實際的經驗，一個人知道兩個知識要素間，有不相容或矛盾的情形，而它們卻以被視為理所當然的方式，併存於知識庫中，此時，也會產生問題。

當個體面臨問題情境時，儲藏在個體經驗庫中的先前解釋，不足以解決當前情境所面對的問題。現在，個體被迫重新進行解釋，直到思慮中的真實問題，出現適當的解決之道為止 (Schutz & Luckmann, 1973: 14)。

2. 透過進一步的注意

本來，被視為理所當然，是一種特殊的經驗層次，它並不需要更進一步的分析。一種經驗層次，是否被視為理所當然，端賴反省的實際興趣，以及

反省所注意的當前情境。而透過注意的改變，可以將原本被視為理所當然的事物，轉變成有問題的事物 (Schutz, 1967: 74)。易言之，對於個體的經驗核心，個體視它為不證自明的，直到「進一步注意」(further notice) 它，個體才會發現它是有疑問的；現在，個體必須將注意力轉向它。無論如何，那是指沉澱於個體經驗庫中的經驗核心，對「進一步注意」的範域深度而言，不再被視為適切的，因此，個體必須再度從事範域的闡釋 (Schutz & Luckmann, 1973: 11)。

基本上，知識要素可以無限制地被闡釋。每一種情境或主題，都有無限的內在範域及外在範域。人們可以依照某個情境或主題與其他情境、主題、經驗等的關係，或是它與先前歷史及未來的關係，而對情境或主題加以闡釋；同時，關於構成情境或主題的細節，也可以無限制地分割及詮釋 (Cox, 1978: 99; Schutz & Luckmann, 1973: 114-115)。簡言之，透過「進一步的注意」，可以刺激一個人，更深入地進入某個主題或情境，闡釋這個主題或情境的內在範域與外在範域，進而讓知識獲得可以持續下去。

3. 藉由後續的經驗

一般性的每個實徵觀念，都具有一個開放概念的特質，而可被後續的經驗加以修改或確證 (Schutz, 1962: 282)。換言之，知識庫是處於一種連續流動的狀態，從此時到下一刻，它的範圍與結構都在改變。顯然，任何後續的經驗，會讓知識庫更擴大、更充實。例如，後來發生的經驗，可以被知覺為和先前經驗「相同且重覆」的經驗，或和先前經驗「相同但卻有所修正」的經驗，或是和先前經驗「相似」的一種經驗類型等等；或者後續的經驗，可能是「陌生」的，假如它與現有的先前經驗都不一樣的話(至少就其類型而言) (Wagner Ed., 1970: 75)。簡言之，後續經驗沉澱的歷程，也就是知識獲得的歷程。舒茲的這種主張，與 J. Dewey 所謂「教育是經驗改造或重組的歷程」，可說是不謀而合。

(三)知識獲得的中斷

知識沉澱的歷程會受到干擾，干擾可以下列三種方式中的任何一種發生：第一，受干擾的歷程，可以永遠被拋棄。這種情況又有兩種：(1)因為主題消失了，或(2)原先的主題被另一個更重要的主題所覆蓋且不再恢復了。第二，歷程可以暫時受干擾，後來又被恢復與完成。第三，歷程已完成，且已經過適當地處理，但後來卻再度發生疑問，因而迫使人們再度回到那個主題，並作進一步的探究(Cox, 1978: 99; Schutz, 1970: 103)。

當知識沉澱的歷程受到干擾時，知識的獲得便告中斷；以下詳述知識獲得的三種中斷型態：

1.確定的中斷

確定的中斷又分為主題的消失與主題的重疊兩種：

(1)主題的消失

永遠受干擾的歷程，可能是由於主題的消失，而屬於這類情況的一種主要形式為：從某個實體範疇(例如，日常生活世界)，轉換到另一個實體範疇(例如，科學沉思世界)。這是由於從某個實體範疇，轉換到另一個實體範疇，導致實體的強調(accent of reality)改變之結果。從客觀的角度來看，自某個實體範疇，轉換到另一個實體範疇，是一種「跳躍」；而從主觀的角度來看，它是一種「震撼」。日常生活的範疇被視為基本實體(paramount reality)，它是其他實體的基礎，舒茲稱之為「我們存在的基點與起點」(Cox, 1978: 99-100; Schutz, 1970: 104; Schutz & Luckmann, 1973: 126)；其他的範疇，是這個基本實體的衍生或修正。生活在這些範疇中的任何一個，即生活在這個範疇所特有的各種關聯性體系中(Cox, 1978: 100; Schutz, 1970: 105)。當生活經驗的型態或理解的型態改變時，屬於前一實體範疇特有的關聯性結構，就被拋諸腦後了(Schutz & Luckmann, 1973: 126)。

(2)主題的重疊

主題關聯性也會因為覆蓋現象而消失，也就是

原先的主題被新的主題所覆蓋，而這個新主題，具有更大的重要性或更迫切的關聯性。新主題可以是行動計畫的副產品，它是根據舊主題的關聯性所形成的；舊主題可以導出新主題，並導致它自己的潰絕。而且，新主題的產生，可能由於舊計畫無法實施，或可能是在舊主題的探究過程中被發現，而使一個人的興趣與注意力改變了(Cox, 1978: 102)。

2.暫時的中斷

干擾經驗沉澱的第二種情形，即沉澱歷程暫時被中斷，而重新接受被中斷的歷程之意向卻很堅定。在此情況下，主題並未消失，也沒有永遠脫離我們的掌握，而只是中立的：延宕而非中止；它是暫時按兵不動的，但當環境許可時，它可在任何時刻活躍起來(Schutz, 1970: 113-114; Schutz & Luckmann, 1973: 131)。例如，假設我們中斷活動A1並進行活動A2，希望能於完成A2後，再繼續進行A1，則此時，具有主題關聯性的主題A1，被屬於A2的主題關聯性所取代。但A1並沒有消失，亦即這個具主題關聯性的主題，以中立的形式，進入A2歷程的範疇中。這和確定的中斷之差異，是很明顯的——原來的主题沒有消失，也沒有真正被覆蓋；而只是暫時被其他的主題所取代。在「暫時的」中斷中，原先的主題連同其主題關聯性結構，仍被保留(Schutz & Luckmann, 1973: 133)。

3.歷程的重新開始

第三種中斷的情況是：探究中的問題之適切解決之道，已經獲致了。就現有的目的來說，我們假定主題已經被處理得很適當了，且沉澱的歷程已經停止了，也就是和問題有關的適切知識已經產生了。但後來卻證明問題的解決之道、主題的詮釋，是不完美的；這種情況，可能由於我們先前的預期，被新出現事件的後續經驗「推翻」了、「廢止」了。於是，原先已經中斷的探究歷程，必須重新開始(Cox, 1978: 104; Schutz, 1970: 121-123)。

(四)知識獲得的限制

進入知識庫中的每一種經驗，都會受到知識獲得情境的限制。每一種闡釋，都會指向其他的、同類的、可能的闡釋。甚至連已有「確定」結論的闡釋，也包含進一步闡釋的可能性；或者，甚至連可靠的知識要素，也會遭到駁斥。在每一種情境下，都會出現新奇的知識要素；因為每一種經驗，原則上都有無限的、可闡釋的內在範域與外在範域，所以，在「熟悉」的背後，總是有某些事物「不熟悉」，而在「確定」的背後，總是有某些事物「不確定」(Schutz & Luckmann, 1973: 169)。

舒茲指出知識庫的限制或知識獲得的限制，即生活世界之不透明性；生活世界的不透明性，可分為兩個層面(Schutz & Luckmann, 1973: 163-171)：

其一，相對的不透明性(relative intransparency)；其二，根本的不透明性(fundamental intransparency)。「相對的不透明性」乃由於個體之自然態度的限制，對知識的追求，主要基於實用動機，該知道、想了解的，才會主動追求，而使知識有社會分配的結構：專家與外行人之分。「根本的不透明性」則是人類之歷史性與有限性的限制，任何人所能掌握的知識，都只是生活世界的片斷；經驗之內在範域與外在範域，是可無限延伸的，而詮釋與理解，則是一個限定的過程——限制在某一意義架構中；因此，理解的過程，是一限定範域的過程(Schutz & Luckmann, 1973: 164)。

舒茲知識庫概念對教學的啟示

舒茲是一位哲學家、心理學家、社會學家(Zaner, 1970: xxi-xxii)，他對知識庫概念的闡釋，認知心理學的味道相當濃厚，其中的某些概念，例如：類型化、關聯性、傳記決定的情境、知識獲得的持續等，若將它應用到教學實務中，至少可得出以下幾點啟示(郭諭陵，2002：201—219)：

一、教師宜避免將學生類型化之後所產生的不良效應，並給予每位學生適當的期望

舒茲在論及知識獲得的歷程時，曾經提到類型化的概念。所謂「類型化」，係指將熟悉、相似的事物歸為一類的過程。這種「類型化」的經驗，也常出現在教師面對學生時；教師往往根據其過去經驗，將學生類型化，例如：聰慧者 \longleftrightarrow 愚笨者、乖順者 \longleftrightarrow 搗蛋者、好學生 \longleftrightarrow 壞學生、中高階層學生 \longleftrightarrow 低下階層學生。以舒茲的術語來說，這些類型化的結果，稱為「人物理念類型」(personal ideal

type)：即他人理念類型，這個他人正在表達他自己，或已經以某種特定方式，表達過他自己(Schutz, 1967: 187)。

當教師有意無意地將學生類型化之後，接著便應留意是否給予每位學生「適當的」教師期望——正面而積極的期望；因為教師不僅以其「行為」影響學生，也透過本身的「期望」影響學生。教師的期望，很可能會使學生產生符合教師期望的行為表現，此即所謂的「比馬龍」(Pygmalion)效應。比馬龍效應的產生流程是：(1)教師對學生有某種期望；(2)教師將此種期望傳達給學生；(3)學生意識到此期望；(4)學生遵循此期望，包括自我觀念的改變；(5)學生產生認知與行為上的變化。

D. Hargreaves 於 1967 年和 C. Lacey 於 1970 年，分別探討英國現代中學與文法中學師生交互關係及學生次文化。他們發現學生對學校與教師的態度，有兩極化的現象：「支持」與「反對」學校者，分別形成不同的價值觀念與行為模式。而學生的這

些價值與行為，又受到教師分類作用的影響而強化；無論學生表現如何，教師常依據其被標記的行為與態度，來解釋學生的表現。N. Keddie(1971: 133-160)發現英國一所綜合中學的教師們，常依據編班的結果與社會階級的不同，而對學生加以分類，這種分類或標記一旦形成，就不易改變。R. Nash 於 1973 年，也發現學校教師常認為，來自高社經階層的兒童比較聰明，而來自低社經階層的兒童比較愚笨；D. Hargreaves 稱之為「社會學的迷思」。教師們常根據若干「低階層兒童學業成就較差」的統計結果，就認定所有低階層學生智力低，學習能力差，且缺乏學習動機，甚至到不可救藥的地步，因而產生教師期望自我應驗的「比馬龍」效應(陳奎熹，1997：24—25)。

由上述這些例證可以發現，教師期望對學生的影響力，是不可小視的。一般而言，教師對被類型化為「聰慧者」、「乖順者」、「好學生」、「中高階層學生」，往往能給予正面積極的教師期望，而有助於學生產生正面的比馬龍效應；反之，對於「愚笨者」、「搗蛋者」、「壞學生」、「低下階層學生」，則往往有意無意地傳達負面消極的教師期望，進而產生負面的比馬龍效應，而造成教育機會不均等。因此，教師將學生類型化之後，對任何類型的學生，都應秉持「教育愛」，並深信每位學生都有變好、學好的可能性，且勉勵自己「要將每位學生帶上來」，多給予學生正面的暗示、評價和勉勵(亦即「適當的」教師期望)(林生傳，1996：224)；這樣，才能充分開展每位學生的潛能，而邁向教育機會均等的理想境界(此處指教育情境與歷程的均等)。

二、指導學生利用關聯性，來幫助記憶和創新

舒茲在論述知識獲得的歷程時，提到「關聯性」這個概念，在知識的學習上，關聯性是非常重要的策略；因為應用關聯性策略，不但可以強化記憶效果，而且有助於建構新知識或新事物。

首先，就強化記憶效果而言，大部分的記憶，都是以聯想為基礎的，記憶資訊的一個重要方法，就是將新資訊和已知的事物關聯在一起。例如，記憶義大利的地形時，可以聯想成一隻靴子；又如，記憶八國聯軍(俄德法美日奧義英)時，可以關聯成「餓的話每日熬一鷹」的口訣，來強化記憶效果。

其次，就建構新知識或新事物而言，新奇性或發明設計，是緊盯著視野中呈現的新曙光而不放，且看出可以作不同的使用。例如，當牛頓想到地心引力的學說時，他的思緒中富有創造力的層面，並不是在材料本身，因為那些材料都是熟悉的，且很多材料——太陽、月亮、星星、重量、距離、質量、開平方等——都是常見的，這些都不是原創性的東西，而是既成的事實。牛頓的原創性，在於「使用」上，即將這些熟悉的材料，「關聯」到不熟悉的脈絡中。其他每件令人驚心動魄的科學發現、發明，及令人嘖嘖稱奇的藝術作品，也都是如此(莊淇銘，2001)。又如，李遠哲在「與科學精英對談講座」中，主講「愛因斯坦的相對論是學來的嗎？」他指出：愛因斯坦的相對論，不是老師教的，而是自創的理論。偉大的科學家和藝術家，雖然都曾向老師學了很多基本東西，但他們真正揚名於世的作品，都是自創的(李遠哲，2002)。易言之，原創性的發明，其思緒的運作是嶄新的，但建構所使用的材料，則往往是稀鬆平常的(Dewey, 1916: 159)。因此，教師若能指導學生將熟悉的事物或材料，適當地關聯到新的脈絡中，往往可以自創一樣新產品、一件新作品或一套新理論。

總之，經由關聯，可以提升記憶效果，也可以產生無數的創意，因此教師可指導學生多運用關聯性。而「關聯性」一詞，是舒茲在論述知識庫時，非常強調的一項概念。

三、締造有利於學生學習的傳記情境

依舒茲之見，傳記決定的情境，會影響到學生知識庫的剖面圖，所以老師應致力締造有利於學生

學習的「傳記情境」或生命史。以下舉幾個例子加以說明：

例一：中小學教師若利用週末、夜間或暑假，參加在職進修活動，而改進自己的教學觀與教學方法、技術，比方說：以最適當的順序，來引導學生學習某些教材內容，相信對於學生知識庫的剖面圖之形塑，會有正面可期的效果。

例二：教師若有某方面的特殊專長，可以在學校成立社團(國樂團、桌球隊、漫畫社.....)，讓有興趣的同學自願報名參加，然後利用課餘時間，義務指導學生練習，這樣，也可以形塑有利於學生學習的傳記情境。

例三：有一位 A 同學，他在國中畢業時，以第一志願考上明星高中及師專，可是因他家境不好，不想增加家庭的經濟負擔，於是選擇就讀師專。有一天，他回母校找國中的級任老師(甲老師)，甲老師知道他的選擇後，便語重心長地告訴他：「以你的資質，若不上大學，實在是太可惜了！希望你以後能想辦法再上大學。」A 同學聽了點點頭，也牢牢記住甲老師的期盼與叮嚀。結果，A 同學師專畢業後，到國小服務滿五年，便申請保送師大，之後，還繼續讀碩士班、博士班，目前，他在一所國立大學任教。

由以上所舉的三個實例，不難發現：當教師想要締造有利於學生學習的傳記情境時，可以班級、小組或個人為單位，且教師可以透過「一種積極作為」或「一句勉勵的話」來進行，只要老師有心，效果通常是不錯的。

四、幫助學生持續獲得知識

舒茲所謂的知識庫，就是我們各種經驗與認識內容的貯藏地。且知識庫的功用，主要有三：其一，可作為個體的參考基模及詮釋基模；其二，可幫助個體預測類型化的行動及結果；其三，可協助人群建立共識。可見，一個人若不向他的知識庫諮詢，則他將會很難生活下去。既然知識庫的作用如此之

大，那麼，教師該如何協助學生持續獲得知識，以便不斷充實知識庫的內涵呢？依舒茲之見，做法有三，筆者認為，其中每一種方法，對教師都饒富啟示，以下分述之：

(一)將例行情境轉變成問題情境

舒茲將情境的確定，區分為兩種類型：其一為例行情境，其二為問題情境。當個體面臨問題情境時，儲藏在個體經驗庫中的先前解釋，不足以解決當前情境所面對的問題。現在，個體被迫重新進行解釋，直到思慮中的真實問題，出現適當的解決之道為止(Schutz & Luckmann, 1973: 14)，因此，將「例行情境」轉變成「問題情境」，是讓知識獲得能夠持續的好方法；以下舉幾個例子來說明。例一：琵琶老師教學生彈琵琶，起初斷弦時，老師都會自己幫學生換弦，學生也都習以為常。但是有一次，學生又斷弦了，老師卻問學生：「妳會不會自己換弦呢？」例二：學生吹高音直笛已經很習慣，也吹得不錯了，有一天，老師突然拿出一根中音直笛，並且問學生：「中音直笛要怎麼吹，你們會嗎？」例三：學生平常寫作文，都是用手寫的，可是有一天，教師卻問學生：「你們會不會用電腦寫作文呢？」例四：學生交作業給老師，大都是親自交給老師，但是有一天，老師卻問學生：「你們會不會用 E-mail，將作業傳給我呢？」以上這些，都是教師將「例行情境」轉變成「問題情境」的實例；只要教師能適時投個「變化球」給學生，形成認知心理學上所謂的「認知失調」狀態，然後再鼓勵及引導學生找出問題情境的因應之道；這樣，對於學生知識庫的擴增，當能產生預期的功效。

(二)透過進一步的注意

舒茲認為，基本上，知識要素可以無限制地被闡釋。每一種情境或主題，都有無限的內在範域及外在範域；例如，「莫札特弦樂四重奏」這個經驗客體，關於莫札特弦樂四重奏的旋律、演奏法、編

曲等，即屬於「內在範域」；而對於這些四重奏與莫札特其他的室內樂組曲、交響樂、歌劇等的關係，以及這些四重奏和當時義大利弦樂四重奏、海頓弦樂四重奏的關係，還有它們在莫札特傳記中的地位等，則屬於「外在範域」(Schutz & Luckmann, 1973: 153)。透過「進一步的注意」，可以刺激一個人，更深入地進入某個主題或情境，闡釋這個主題或情境的內在範域與外在範域，進而讓知識獲得可以持續下去。

從舒茲的主張可知，教師可以指導學生，透過「進一步的注意」，針對某個主題的內在範域與外在範域，進行加廣加深的探究與學習。例如，「中國大陸地區的都市」這個主題，對於北京、天津、上海、廣州、昆明、重慶、烏魯木齊等都市的探討，以及關於「東部地區與西部地區都市的比較」，即屬於「內在範域」；而對於「中國大陸地區的都市與鄉村的比較」、「中國大陸地區的都市與台灣地區的都市之比較」、「北京市與台北市的比較」、「北京

市與華盛頓的關係」等，則屬於「外在範域」。當教師遇到資質較佳、學習速度較快的學生時，便可針對主題的內在範域與外在範域，進行加深或加廣式的充實教學；這樣，對於知識獲得的持續，必能產生不錯的效果。

(三)藉由後續的經驗

後續經驗沉澱的歷程，也就是知識獲得的歷程。因此，教師為幫助學生持續獲得知識，最好能提供舒茲所謂「後續的經驗」。而在教學過程中，事實上，很多老師也都會注意到這點；例如，在一個單元的教學中，除了依照準備活動、發展活動、綜合活動的順序來進行教學外，有些老師還會設計追蹤活動(如：上完某個單元之後，要分組訪問某些人，並且整理好訪談記錄，於一週後在課堂上報告訪談結果)，這就是讓學生藉由「後續的經驗」，讓知識庫更擴大、更充實的做法。

結語

本文首先剖析舒茲知識庫概念的主要內涵，包括知識庫的靜態分析與動態分析。在靜態分析方面，舒茲論及知識庫的要素及功用；在動態分析方面，舒茲論及知識獲得的歷程、持續、中斷與限制。其次，闡明舒茲對知識庫概念的論述，在教學實務上所引發的啟示，包括：(1)教師宜避免將學生類型

化之後所產生的不良效應，並給予每位學生適當的期望；(2)指導學生利用關聯性，來幫助記憶和創新；(3)締造有利於學生學習的傳記情境；(4)幫助學生持續獲得知識。總之，舒茲的知識庫概念，對教學而言，是饒富意義的。

參考書目

- 李遠哲 (2002, 2月7日): 科學進步在於發現老師錯誤。
聯合報, 9版。
- 林生傳(1996): **教育社會學**(增訂初版)。高雄: 復文。
- 周業謙、周光淦(1998): **社會學辭典**。台北: 貓頭鷹。
- 馬立秦(1987): 舒茲與現象社會學。**中國論壇**, 287, 48-56。
- 陳奎憲(1997): **教育社會學研究**。台北: 師大書苑。
- 陳淑芬(1990): **舒茲對社會行動之現象學的分析: 二元觀 vs. 非二元觀**。私立東海大學社會學研究所碩士論文, 未出版, 台中。
- 莊淇銘(2001, 6月14日): 聯結遊戲。**國語日報**, 4版。
- 郭論陵(2002): **舒茲的現象社會學及其教育蘊義之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文, 未出版, 台北。
- Cox, R. R. (1978). *Schutz's theory of relevance: A phenomenological critique*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. London: Collier MacMillan Publishers.
- Embree, L. (Ed.) (1988). *Worldly phenomenology: The continuing influence of Alfred Schutz on north American human science*. Washington, D. C.: The Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, Inc.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. N. Y.: SCM Press Ltd.
- Imber, J. B. (1984). The well-informed citizen: Alfred Schutz and applied theory. *Human Studies*, 7, pp.117-126.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *knowledge and control: New directions for the sociology of education*, pp.133-160. London: Collier-Macmillan.
- Natanson, M. (1962). Introduction. In Alfred Schutz, *collected papers I: The problem of social reality* (M. Natanson Ed.), pp.xxv-xlvi. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Natanson, M. (1970). Phenomenology and typification: A study in the philosophy of Alfred Schutz. *Social Research*, 37, pp.1-22.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I: The problem of social reality* (M. Natanson Ed.). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schutz, A. (1964). *Collected papers II: Studies in social theory* (A. Brodersen Ed.). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert Trans.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Schutz, A. (1970). *Reflections on the problem of relevance* (R. M. Zaner Ed.). New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life world* (Volume I) (R. M. Zaner & H. T. Engelhardt, Jr. Trans.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Thomason, B. C. (1982). *Making sense of reification: Alfred Schutz and constructionist theory*. N. J.: Humanities Press.
- Wagner, H. R. (Ed.) (1970). *Alfred Schutz on phenomenology and social relations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wiggins, O. P. & Schwartz, M. A. (1988). Psychiatric diagnosis and the phenomenology of typification. In L. Embree (Ed.), *Worldly phenomenology: The continuing influence of Alfred Schutz on north American human science*, pp.203-230. Washington, D.C.: The Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, Inc.
- Zaner, R. M. (1970). Introduction. In Alfred Schutz, *reflections on the problem of relevance* (R. M. Zaner Ed.), pp.xi-xxiv. New Haven, Conn.: Yale University Press.

致謝

本文係依據作者的博士論文改寫而成，感謝陳奎憲、張建成兩位教授的指導，還有葉啟政、蘇峰山、歐陽教、陳伯璋、譚光鼎等口試委員及匿名審查教授的指

正！

作者簡介

郭諭陵，國立臺灣師範大學教育學系助理教授
Yu-Ling Guo is an Assistant Professor in Department
of Education of National Taiwan Normal University

收稿日期：91年10月30日

修正日期：92年03月04日

接受日期：92年07月30日

Schutz's Concept of the “Stock of Knowledge” and its Relevance to Teaching

Yu-Ling Guo

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

In Alfred Schutz's phenomenological sociology, the concept of “stock of knowledge” is fundamental and, I believe, has important implications for teaching. This essay will first analyze Schutz's notion of the stock of knowledge, both its (static) elements and functions and its (dynamic) process, continuation, interruption, and limitation about the acquisition of knowledge. Secondly, the essay will explain the clear relevance of this “stock of knowledge” to teaching practice. It is hoped that this study will help to make clear how teaching practice may be improved through a theoretical discourse that integrates the phenomenological sociology with the cognitive psychology.

Keywords: Alfred Schutz , phenomenological sociology, stock of knowledge , teaching practice

