

教育研究集刊

第四十八輯第四期 2002年12月 頁163-187

舒茲的多重實體概念及其教育啓示

郭 諭 陵

摘 要

「多重實體」概念是舒茲現象社會學的重要內涵之一。本文前半部闡明舒茲對多重實體概念的論述重點，包括概說、日常生活世界、科學理論世界、想像的世界、夢的世界等五項。在第一項概說部分，先對舒茲的多重實體概念進行通論性的介紹，包括多重實體的實例、有限的意義範疇、意識張力、跳躍與震撼經驗、每個意義範疇都有特殊的認知型態。在其餘四項的部分，則針對個別實體加以描繪。本文後半部則旨在詮釋舒茲多重實體概念在教育上所彰顯的意義，諸如：

- (1) 關照學生的多重實體；
- (2) 教導學生善待實體同伴、同時代人、前人與後人；
- (3) 重視學生想像的世界；
- (4) 適時改變學生的意識張力；
- (5) 適時提供學生震撼經驗。

關鍵字：舒茲、現象社會學、多重實體

本文作者為國立臺灣師範大學教育學系講師

電子郵件為：t04013@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2002年7月31日；採用日期：2002年12月13日

Alfred Schutz's Conception of Multiple Realities and its Inspirations for Education

Yu-Ling Guo

Abstract

The conception of Multiple Realities is an important part of Alfred Schutz's phenomenological sociology. In the first half of this article, I discuss the main points of Schutz's multiple realities, namely the general introduction, the world of everyday life, world of scientific theory, worlds of fantasms, and the world of dreams. In the first section, I introduce the general concept of multiple realities, including examples, finite provinces of meaning, tension of consciousness, leap and experiences of shock, with each province of meaning having its own particular cognitive style. In the other four sections, I describe his ideas according to individual realities. In the second half of this article, the educational implications derived from Schutz's multiple realities are expressed as follows:

- (1) Showing solicitude multiple realities of students :

Yu-Ling Guo is the lecturer at the Department of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail address: t04013@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 31, 2002; Accepted: Dec. 13, 2002

- (2). Teaching students to treat consociates, contemporaries, predecessors, and successors good;
- (3) Thinking highly of students' worlds of phantasms;
- (4) Changing students' tension of consciousness timely;
- (5) Providing experiences of shock for students in a timely fashion.

Keywords : Alfred Schutz, phenomenological sociology, multiple realities

壹、前言

奧地利的社會學家舒茲(Alfred Schutz, 1899-1959)將 E. Husserl 的現象學(尤其是現象心理學)和 M. Weber 的理解社會學,巧妙地結合在一起,創立了風貌獨具的現象社會學(phenomenological sociology);「多重實體」(multiple realities)概念,乃是舒茲現象社會學的重要內涵之一。舒茲非常強調社會世界是多重實體(Zaner, 1970: xiii),且多重實體是社會科學的適當研究對象(Schutz, 1962: 53)。舒茲的多重實體概念,若應用到教育領域中,頗具啓示性,值得加以引介;因此本文擬分「舒茲的多重實體概念」及「舒茲多重實體概念的教育啓示」兩部分,來加以論述。

貳、舒茲的多重實體概念

舒茲在論述多重實體概念時,首先針對多重實體做了通論性的介紹,然後,再針對日常生活世界、科學理論世界、想像的世界、夢的世界等個別實體,加以描述(郭諭陵, 2002: 127-153)。

一、概說

舒茲對多重實體概念所做的通論性介紹,包括以下幾項重點:

(一) 多重實體的實例

W. James 在《心理學原則》這一本書中,指出有幾個或無數個實體秩序,而每個都具有它們特有的與不同的存在型態,W. James 稱它們為「次宇宙」(sub-universes),並列舉出感覺或物理事物的世界、科學世界、理想關係的世界、神話與宗教的世界、「部落偶像」的世界、各式各樣的個人意見之世界、全然瘋狂與怪異的世界等,作為次宇宙的實例(Schutz, 1962: 340; Schutz & Luckmann, 1973: 22)。

舒茲則認為,除了日常生活世界外,意義範疇或意義世界的部分清單,包括:

(1)夢的世界，(2)想像及幻想的世界，(3)藝術的世界，(4)宗教經驗的世界，(5)科學沉思的世界，(6)兒童的遊戲世界，(7)瘋狂的世界 (Schutz, 1970: 6)。舒茲並不意指這份清單是無遺漏的，在這些較大的類別內，有可能區別出次領域 (sub-provinces) 或特殊化的領域 (specialized areas)；例如，在科學的大範疇內，可分為物理學、心理學及生物學，或在藝術的大範疇內，可分為鑑賞不同的表達媒介 (Cox, 1978: 27; Schutz, 1962: 329)。

(二) 有限的意義範疇

W. James 是第一位針對人們所居住的「各種實體秩序」(various orders of reality)——人類經驗的「多樣世界」或「次宇宙」——提出犀利論述的人。舒茲接受這些建議，並以更適當的術語——有限的意義範疇 (finite provinces of meaning)——來取代 W. James 所用的術語 (Wagner, 1970: 41-42)。舒茲曾寫道：「我們要談論的是意義範疇，而非次宇宙，因為構成實體的是我們的經驗意義，而非客體的本體結構」(Natanson, 1962: xli-xlii)。雖然在任何一個範疇內的不同經驗，其意義是彼此相容的，但是在任何一個範疇內的經驗與另一個範疇內的經驗，其意義卻未必相容，且事實上，可能有外顯的 (或隱含的) 衝突；基於這項理由，舒茲乃稱這些範疇為「有限的」意義範疇 (Cox, 1978: 27)。

(三) 意識張力

H. Bergson 哲學的重點之一，便是他的理論指出，個體的意識生活，呈現出無數個不同的面向，包括從行動層面的這一端，到另一端的夢幻層面。每個層面，都具有一種特殊的意識張力 (tension of consciousness)，行動層面展現出最高度的意識張力，而夢幻層面的意識張力最低 (Schutz, 1962: 212)。舒茲使用「完全清醒」(wide-awakeness) 這個術語，來表示最高意識張力的面向——源於對生活完全注意的態度 (Schutz, 1996: 29-30; Wagner, 1970: 69)。

根據 H. Bergson 的看法，這些程度不同的意識張力，是我們對生活的興趣差異所造成的，行動代表我們接觸實體的最高興趣及必要條件，而夢幻則是完全缺乏此種興趣。因此，對生活的注意 (attention to life)，是意識生活的基本原則。它界定了與我們相關的世界領域；它串結 (articulate) 了我們持續不斷的思想流；

它決定了我們記憶的廣度與功能；它使我們生活在當前的經驗中，或以一種反省的態度轉向過去的經驗，並探尋經驗的意義（Schutz, 1962: 212-213）。

一個人的心靈，可以在一天甚至一小時內，經歷各種意識張力；例如，現在的我，可以生活在勞動行為中，可以歷經一場白日夢，或進入一幅畫的繪畫世界，抑或進行理論沉思。所有這些不同的經驗，都屬於我內在時間中的經驗；它們皆隸屬於我的意識流，因而能夠被回憶與再生。當兒童在他們信以為真的世界中共同遊戲時，當我們和他人討論一件藝術作品時，當我們和他人熱衷於相同的儀式時，我們仍藉由溝通的勞動行為，而在勞動世界內與他人相聯繫；然而，雙方已共同從「日常生活實體」這個有限的意義範疇，躍入遊戲、藝術或宗教符號等意義範疇（Schutz, 1962: 258）。

（四）跳躍與震撼經驗

舒茲將 W. James 所謂的「次宇宙」，改稱為「有限的」意義範疇。此有限性，意謂著個體不能藉著轉換的公式，直接由這個領域指涉到另一個領域，而必須經過如 S. Kierkegaard 所說的「跳躍」（leap），才可由某個領域過渡到另一個領域，並以主觀的「震撼經驗」（experiences of shock），顯示這種過程。所謂的「跳躍」或「震撼」，就是我們的意識張力，有劇烈的變化，它是植基於不同的「對生活之注意力」（Schutz, 1962: 232）。

事實上，在日常生活中，那些震撼經驗，經常降臨在人們身上，它強制一個人衝破這些「有限的」意義範疇之界限，並將實體的強調，轉移到另一個實體（Schutz, 1962: 344）。由震撼經驗可知，日常生活中的勞動世界，是我們體驗實體的原型（archetype），所有其他的意義範疇，都可視為勞動世界的變形（modifications）（Schutz, 1962: 233）。

震撼經驗的種類不計其數，就如同有限意義範疇的型態不可勝數一樣，個體可以沉入睡眠中，有如躍入夢幻世界裡；當劇院舞台升起布幕時，個體會經歷一種內在轉換，從而轉移到一個舞台表演的世界；當個體面對一幅名畫時，其態度會產生巨大的變化，個體允許自己的視野侷限在畫框內，有如進入繪畫世界一般；個體聽到笑話時的困惑與開懷大笑，也就是在短暫時間內，接受虛構的笑話世界是一個實體，並認為它與自己的日常生活世界有關，即同樣具有愚蠢特質；兒童

轉向他的玩具，就如同轉入遊戲世界（Schutz, 1962: 231）。

（五）每個意義範疇都有特殊的認知型態

依舒茲之見，多重實體包括夢的世界、想像與幻想的世界、藝術世界、宗教經驗的世界、科學沉思的世界、兒童的遊戲世界、瘋狂的世界等等，所有這些世界，都是有限的意義範疇，它們全都具有一種特殊的認知型態（cognitive style），也就是具有一種特殊的意識張力、特殊的存而不論、自發性的一般形式、經驗自我的特殊形式、特殊的社會性形式、特殊的時間觀點（Schutz, 1962: 232、341）。以經驗自我的特殊形式來說，經驗的一致性或相容性，僅發生於這些經驗所屬的特殊意義範疇之界限內。和意義範疇 P 相容的經驗，未必和意義範疇 Q 相容。同樣地，對 P 而言是真實的經驗，對 Q 及所有其他意義範疇來說，則可能是虛構的；反之亦然（Schutz, 1962: 232）。

假如以日常生活實體為例，則其特殊的認知型態，可歸納說明如下（Schutz, 1962: 230-231）：

1. 特殊的意識張力：完全清醒，它源於對生活的完全注意。
2. 特殊的存而不論：中止懷疑。
3. 自發性的一般形式：勞動（一個以計畫為基礎的有意義之自發性，它具有一項特色，即具有透過與外在世界結合的行動而達成計畫之事務狀態的意向）。
4. 經驗自我的特殊形式：勞動的自我就是整體的自我。
5. 特殊的社會性形式：溝通與社會行動的共同互為主體世界。
6. 特殊的時間觀點：標準時間乃源於內在時間及宇宙時間的交會，它是互為主體世界的普遍時間結構。

二、日常生活世界

日常生活世界（或稱為日常生活實體），是一個人體驗實體的原型，所有其他有限的意義範疇，都可視為日常生活實體的變形（Schutz, 1962: 233）。舒茲認為日常生活實體的結構，可從時間安排、空間安排及社會安排等三個向度，來加以

闡明。

(一) 時間安排

依舒茲之見，日常生活實體的時間安排，可分為世界時間（world time）與主觀時間（subjective time）兩種（Schutz & Luckmann, 1973: 45-58）：

1. 世界的時間：

舒茲從三個層面——永恆性及有限性、世界時間的固定歷程及「先到的事優先」、歷史性與情境，來描述世界時間，以下分述之：

(1) 永恆性及有限性：對個體來說，世界在他出生之前就已存在，就像他知道世界在他的孩子出生之前就已存在一樣，並且，他也不會懷疑世界在他祖父出生之前就已存在，這就是世界綿延的永恆性。至於人類呢？人類的基本經驗之一是人類會變老，且人類將會死；換言之，人類知道自己的綿延是有限的（Schutz & Luckmann, 1973: 47）。

(2) 世界時間的固定歷程及「先到的事優先」：假如一個人想準備糖水；那麼他必須等待，直到方糖溶解了；假如孕婦想要分娩，那麼她必須等待，直到分娩時間到為止；假如農夫想要播種或收成，那麼他必須等待，直到適當的時間到來才行。在等待中，個體面臨強加在他身上的時間結構（Schutz & Luckmann, 1973: 47-48），這就是世界時間的固定歷程。另外，實現很多計畫、從事行動的可能性，頗受時間的限制。個體必須緩辦某一件事而先辦另一件事。例如，當一位男士要參加一項重大會議之前，他必須先刮鬍子，而在刮鬍子之前，他必須先等水熱了才行。時間結構的固定順序，讓每個人能依照由有限性所決定的生命計畫，去做一天的計畫。這個一天的計畫，間接受到由有限性所制約的計畫層級所決定；但它直接依賴「先到的事優先」（first things first）之原則，即日常存在中事件的固定順序（Schutz & Luckmann, 1973: 48-49）。

(3) 歷史性與情境：世界時間是被經驗為不可逆轉的——個體會變得更老，但不能變得更年輕；法國大革命不會再發生。在第二次出現「相同」時，不是第一次而是第二次「相同」的出現。社會世界基本上被經驗為歷史的，這完全是站在代代相傳（祖父→父親→孩子）的主觀經驗之基礎上。個體知道黃金時期、中世紀等，存在於遙遠的過去；個體知道祖父是生活在「另一個時代」。個體出生在一

個家庭，個體活過這個時代，也成爲其歷史情境中的一項基本時間要素 (Schutz & Luckmann, 1973: 49-50)。

綜上所述，舒茲認爲有限性、時間的固定順序及歷史性，是強加在生活世界的時間要素 (Schutz & Luckmann, 1973: 50)。

2. 主觀的時間

所謂「主觀的時間」，是個體主觀知覺的時間；意識流的時間串結 (temporal articulation)，是由意識張力所決定的，它會隨著個體「從某個有限意義範疇轉移到另一個有限意義範疇」或「從日常生活世界的某個情境轉換到另一個情境」而改變 (Schutz & Luckmann, 1973: 56)。

(二) 空間安排

依舒茲之見，日常生活世界包含那些位於個體的「實際觸及」範圍內，以及那些個體「可能觸及」範圍的數個領域內之外在客體、事實與事件 (Schutz, 1962: 328)，以下分述之：

1. 實際觸及的世界：

個體實際觸及的世界 (world within actual reach)，本質上是屬於現在式。在這個領域內的客體，或多或少在個體的控制之下，且能直接影響個體。當然，這個領域可因個體的具體情境而有相當改變。例如，假設他有生理上的限制，則這個領域將比尋常的範圍更小；或者，假如他使用工具，包括電話、望遠鏡、槌子、鑿子等，則這個領域將會延伸或擴大 (Cox, 1978: 4)。

2. 可能觸及的世界：

個體可能觸及的世界 (world within potential reach)，則呈現出一個較爲複雜的時間結構 (Schutz, 1962: 224)，舒茲區分出兩種可能性領域：

(1) 可因恢復而觸及的世界 (world within restorable reach)：第一個可能性領域指向過去，屬於個體以前的接觸範圍，個體假定現在還能再度將它帶入他的實際觸及範圍內。例如，當一個人走在街道上時，想起留在桌上的一本書，那本書先前是在他實際觸及的領域內，現在則不然。它超越他實際觸及的範圍，在此情況下，它屬於超越的經驗，並且位於可因恢復而觸及的範圍內。假如一切狀況如常的話，只要他再走回去，就很可能再找到放在那張桌上的那本書。當然，這種假

設之所以能夠成立，是基於生活世界的兩項理念化（idealizations）：一是「諸如此類」（and so forth）的理念化；二是「我總是能再如法炮製」（I can always do it again）的理念化（Schutz, 1962: 224; Schutz, 1966: 118; Schutz & Luckmann, 1973: 37-38）。

(2)可因獲得而觸及的世界（world within attainable reach）：第二個可能性領域，則是以對未來的預期為基礎。個體的可能接觸範圍，是現在與過去皆不曾實際接觸過的世界，但它卻是在「諸如此類」及「我總是能再如法炮製」之理念化下，可以獲得的。當然，個體能否將世界的某些部分帶進實際觸及的範圍內，不僅依照可能性的主觀程度，而且也依照身體（physical）、科技（technical）等方面的能力等級（例如，中世紀的西方人想到中國旅行，會遇到極大的困難，並耗費極多的時間，但現在，一個人可以在一天之內就飛到香港，他的孩子或許可以上月球去旅行；這些都是科技可能性改變的例子）。此外，個體的傳記情境，也會影響他能否將世界的某些部分，帶進實際觸及的範圍內（Schutz, 1962: 225; Schutz & Luckmann, 1973: 39）。

（三）社會安排

舒茲認為人們的社會關係，構成了一個廣大的世界。首先，舒茲區別了直接經驗的社會實體與直接經驗領域外的社會實體。直接經驗的社會實體（Umwelt），是由個體直接經驗到的實體同伴（consociates）所構成；而那些個體不能直接經驗到的社會實體領域，則可再分為三大類：第一，同時代人世界（Mitwelt）；第二，前人世界（Vorwelt）；第三，後人世界（Folgewelt）（Walsh, 1967: xxvii）。易言之，舒茲將日常生活實體分為四大領域，以下依次闡明之：

1. 直接經驗的實體同伴世界：

當他人與我共享一個空間與時間的共同體（community）時，他人即位於我直接經驗的範圍內，舒茲稱這種直接經驗的他人為實體同伴。當他人以個體呈現出來（he is present in person），而我也覺察到他的個體呈現時，則他人便和我共享一個「空間的共同體」。當他人的經驗與我的經驗亦步亦趨時，當我能於任何時刻掌握他人的思想時，換言之，當我們共同成長時，他人就和我共享一個「時間的共同體」。當人們位於彼此直接經驗的範圍內時，也就是位於「面對面」的情境中；面對面的情境，預設著兩股分開的意識流間，具有實際的同步性（Gurwitsch, 1966:

xxiii-xxiv; Schutz, 1967: 163)。

舒茲以情境參與者的觀點，來看構成面對面情境的方式。爲了認識這樣的情境，參與者必須意向地意識到他所面對的他人。他必須假定對另一方抱持一個面對面的他人取向，舒茲稱這種態度爲「汝取向」(thou-orientation) (Schutz, 1967: 163)。

汝取向可以是單向的 (one-sided)，也可以是相互的 (reciprocal)。如果我們當中只有一方注意到他人的呈現，那麼就是單向的；如果我們彼此都覺察到對方，也就是我們彼此對另一方都具有汝取向，那麼就是相互的——在這種方式下，汝取向便構成了面對面關係 (或直接經驗的社會關係)。在面對面的關係中，每個人都可以覺察到彼此，並同情地參與彼此的生活 (無論時間如何短暫)，對此，舒茲稱之爲「純粹的我群關係」(pure we-relationship) (Schutz, 1967: 164)。

2. 間接經驗的同時代人世界：

隨著鮮明性遞減的光譜，人們由直接的社會經驗轉移到間接的社會經驗 (Schutz, 1967: 177)，舒茲將間接經驗的社會實體領域，稱爲同時代人世界。

面對面互動包含著相互的涉入 (mutual engagement)，在相互的涉入中，雙方都能目擊到彼此的經驗。然而同時代人之間的互動，只是一方期待另一方會以適切的方式來回應而已；這種期待，相較於在面對面情境內一方對其實體同伴的認識，實在有如在黑暗中盲目射擊一樣。實體同伴間的行動，是互相結合在一起的 (mutually interlocked)，而同時代人之間的行動，則只是互相關聯的 (mutually related)。我群關係的相互結合，是一種直接的經驗，但同時代人彼此之間的關聯，則只是發生在想像中 (Schutz, 1967: 179-180)。

當我面對面接觸你時，我知道你是獨特經驗時刻下的一個人。只要我群關係不破裂，我們就可以彼此接觸對方的意向行爲。我們共同成長，在一種密切的相互擁有中，經驗到彼此的意識流。然而，當我經驗到你是同時代人時，情況便大不相同。此刻的你對我而言，並非既存的，我甚至無法直接理解你的存在。我對你的全部認識，都是間接的與描述性的，在這種認識中，我只能藉由推論而建立你的「特質」。由於這種認識，而形成間接的我群關係，舒茲稱這些直接取向同時代人的意向行爲是「他群取向」(they-orientation)，以便和「汝取向」

(thou-orientation) 相對照 (Schutz, 1967: 181-183)。

「他群取向」一詞，是用來理解同時代人之意識經驗的特殊方式。他群取向的對象 (object)，是我對社會實體的一般經驗，是對人類及其意識過程的經驗，這些都是從經驗的個別情境中抽離出來的。例如，當我寄出一封信，我假定某些特定的同時代人，也就是郵差，會看到信封上的地址，並將它發送出去。我並未把這些郵差當成個體，我對他們並無個人的認識，也不期待這樣的認識。所以，我對同時代人的認識，是一種推論與推演 (inferential and discursive)。從本質面來看，這種認識，只位於客觀的意義脈絡內，它並未指涉個人，也未涉及構成經驗的主觀網絡 (subjective matrix)。由於它抽離於主觀意義脈絡這項性質，所以它所展現出來的屬性，舒茲稱之為「不斷重覆」的性質 ("again and again" character) (Schutz, 1967: 183-184)。

在同時代人世界中，我總是期待他人會以明確的方式來行為，不管他是郵差、我付錢給他的人或警察。但他們永遠不會成為真實的個人 (real people)，而只是被他們的「功能」所界定的隱匿實體 (anonymous entities)。唯有這些功能的持有者，才會和我的社會行為有所關聯；至於他們在我的信上加蓋戳記、處理我的支票或檢查我的所得稅報表時的感覺，這些絕不會出現在我心中。我只是假定有「做這些事」的「某些人」；我會純粹由客觀意義脈絡，來界定他們執行工作時的行為。換言之，當我抱持他群取向時，我所擁有的是他人的「類型」 ("types" for partners) (Schutz, 1967: 185)。

此外，舒茲將同時代人之間的社會關係，稱爲他群關係 (they-relationship)，並且指出他群關係具有幾項基本特徵 (Schutz & Luckmann, 1973: 85-86)：

第一，在我群關係中，我對他人的經驗，可以繼續擴充或充實，但在他群關係中，則受到很大的限制。當然，我對同時代人的經驗，可以改變我有關社會世界的知識庫，而且在他群關係之下的類型化，可以被修正，但是修改的幅度是極小的。

第二，在我群關係中，我總是能夠確證我對生活世界的經驗，與你對生活世界的經驗是否相符，但在他群關係中，這種確證是不可能的。

第三，當我要了解我群關係中的伙伴時，我也使用記號體系 (sign systems)。

相對地，在他群關係中，我幾乎脫離不了記號體系。而且，當我的伙伴「越隱匿」時，我所使用的記號體系，就必須是「越客觀」的。

3. 已經去世的前人世界：

舒茲界定前人是存在於過去的人，他的經驗和我的經驗，並無時間方面的重疊。前人世界存在於我出生之前，這就決定了它的性質。前人世界是已經結束、已成過去，它並無指向未來的開放領域。基本上，他的行為並無自由的層面，他和直接接觸的實體同伴行為與同時代人的行為完全相反。換言之，我是以過去完成式來認識前人的行動，前人行動是我行動的真實原因動機。我不可能影響前人，只有前人才能影響我，例如，前人遺贈財產給我（Schutz, 1967: 208）。

4. 尚未出世的後人世界：

舒茲指出，如果前人世界是全然固定與決定的、實體同伴的世界是自由的、同時代人世界是或然的（probable），那麼後人世界便是完全未決定，並且無法決定的。我們並無鑰匙可開啓這個領域之門，即使是理念類型（ideal type）也不能。因為理念類型的方法，是以我們對前人、實體同伴與同時代人的經驗為基礎，原則上並不允許我們將它擴充到後人世界。因此，舒茲認為所謂的「歷史法則」（laws of history），是多麼荒謬！整個後人世界是屬於非歷史的（nonhistorical），並且具有絕對的自由。它雖然可用抽象方式來預期，但卻無法仔細加以描繪。它也不能被投射（projected）或計畫（planned），因為人們無法控制那些介於他死後和計畫實現之間的未知因素（Schutz, 1967: 214）。

三、科學理論世界

科學理論的世界，是和特殊的科學態度有關的。當存而不論被執行且態度改變時，「實體的強調」（accent of reality）便從某個次宇宙，轉移到另一個次宇宙；換言之，實際的次宇宙停止了，而某種理論的次宇宙開始成爲一個「實體」。舒茲從跳躍與震撼的角度，來描述這種轉變，它包括科學家決定以客觀超然的沉思態度，取代對「這個世界」事務的所有熱情參與（Embree, 1988b: 261; Schutz, 1962: 231）。

在科學沉思範疇內，突顯的（prevailing）關聯性體系爲何呢？舒茲認為，這

個關聯性體系，源於科學家的志願性行動，他藉此選取進一步探究的對象，換言之，即必須先敘述現有的問題。在此，問題的解決方法，多少是種空洞的預期，但這些方法，卻變成科學活動的最重要目標。另一方面，藉由單純地敘述問題，世界的若干部分與要素，會實際地或可能地變成關聯的，如同手中現有的事物（matter in hand），會立即被界定一樣。爾後，這個關聯性領域所劃定的範圍，將會指引研究過程。首先，它決定所謂的研究「層次」（level）。事實上，「層次」一詞，只不過是另一種表達方式，用來劃分「屬於」和「不屬於」研究問題的界限——前者是研究、闡述、澄清的主題；而後者則是科學家所擁有知識中的其他要素，因為它們與他的研究問題無關，所以，他決定只接受它們的既存性（givenness），視為單純的「資料」，而不加以質疑。換言之，這個分界線，是科學家實際感到興趣的重點所在，他會在此停止進一步的研究與分析。其次，當科學家敘述問題時，便立即顯現出它的開放範域（open horizons），凡與問題有關的外在範域（outer horizon），科學家必須隨後加以敘述，而隱藏於問題內所有意涵的內在範域（inner horizon），則必須凸顯與闡述，以便予以解決（Schutz, 1962: 249-250）。

然而所有這些，並非指科學家敘述問題時的決定，是一種獨斷的歷程，或指他和想像的自我（fantasying self）在實現預期而選擇與解決問題時，具有相同的「自由裁量權」（freedom of discretion）；真正的情形絕非如此。當然，理論思考者可以在其裁量範圍內，僅受其隱密之人格傾向的影響，而選擇他感興趣的科學領域，以及他想要進行研究的層次。而一旦他作成決定，科學家便進入一個預先構成的科學沉思世界，這是由科學之歷史傳統中傳承而來的世界。之後，科學家會參與一個對話的世界（universe of discourse），包括他人的研究成果、他人敘述的問題、他人建議的解決方式、他人所採用的方法。特殊科學的理論宇宙，本身便是一個有限的意義範疇，具有特殊的認知型態，以及特有的問題意涵，和所要闡述的範域。構成這種意義範疇的規則，稱為「特殊的科學分支」（special branch of science），即任何源自科學領域的問題，都必須具有這個領域的普遍型式，且必須符合預先構成的問題及其解決方式。因此，科學家在進行理論探究時的自由裁量範圍，事實上是相當有限的（Schutz, 1962: 250）。

四、想像的世界

舒茲所謂想像的世界 (worlds of fantasms)，並不是指單一有限的意義範疇，而是包括幾個有限的意義範疇，例如，白日夢世界、遊戲世界、童話故事世界、笑話世界、詩的世界等。不過，以上這些想像的世界，都共同具有特殊認知型態的各種基本要素 (Schutz & Luckmann, 1973: 28)：

1. 特殊的意識張力而言：

想像的世界，每個都源自一種特殊的修正 (specific modification)，這種修正，是我們日常生活基本實體所承受的修改，因為我們的心靈，藉由意識張力減弱，而轉離勞動世界及其任務，並壓抑勞動世界的實體強調，以便以一個擬似真實的想像脈絡 (a context of supposedly quasi-real fantasms) 來代替它 (Schutz, 1962: 234)。

2. 就特殊的存而不論而言：

在想像世界中的人，是中止懷疑的。

3. 就自發性的一般形式而言：

想像的人，可以愛怎麼想像就怎麼想像，他不再侷限於實際觸及的領域、可因恢復而觸及的領域或可因獲得而觸及的領域。外在世界既不再強行將有待選擇的爭端 (issues)，加諸他身上，也不對他的可能成就予以限制。他可用任何想像得到的內容，填補他在想像中的空洞預期 (Schutz, 1962: 234-235; Schutz & Luckmann, 1973: 31)。

4. 就經驗自我的特殊形式而言：

假如個體要讓自我成為想像的客體，那麼，他可以將自己投入每個僅是想像的角色，他可以想像自己是個侏儒或巨人。但他想像的自我，僅被經驗為他完整人格的一部分，也就是局部的自我 (Schutz & Luckmann, 1973: 32)。

5. 就特殊的社會性形式而言：想像世界的社會結構是複雜的；想像的形式，可以是個別的或社會的。個別性想像的一個例子，便是白日夢；社會性想像則是兒童遊戲時，彼此互為主體地信以為真之現象。另一方面，他人及各種社會關係、社會行動、反應，也都可以成為想像的對象。在此，想像的自我，其自由裁量權非常大。甚至想像還可以包括想像中他人的想像合作 (an imagined cooperation of an

imagined fellow-man)，在這種情況下，後者的想像反應，可被我自己的想像給予確證(corroborate)或否定(annihilate)(Schutz, 1962: 240; Schutz & Luckmann, 1973: 32)。

6.就特殊的時間觀點而言：想像世界的時間觀點，迥然不同於日常生活世界的時間觀點。依照 E. Husserl 的說法，在客觀時間中，想像缺乏穩定的時間位置。想像的自我可以在想像中，排除時間的不可逆性，虛構地改變標準時間的所有特性。它能夠透過一種時間減速或時間加速，而想像各種事件就如親眼所見一般 (Schutz, 1962: 239; Schutz & Luckmann, 1973: 31-32)。

五、夢的世界

舒茲對夢的世界之論述，也可從特殊認知型態的幾項基本要素來加以分析：

1.就特殊的意識張力而言：

睡眠是意識的完全放鬆，並且完全從日常生活世界中撤離 (Schutz & Luckmann, 1973: 32)。

2.就特殊的存而不論而言：

做夢的人，是中止懷疑的。

3.就自發性的一般形式而言：

想像的世界具有思慮的自由，而在夢的世界中，則沒有這樣的自由。想像的自我可以「隨意地」以他所想要的內容，填補他的空洞預期；然而，做夢者既不能實現空洞的預期，也不能「實現」他的可能性。惡夢明白地顯示：夢的發生是不可避免的，以及做夢者的無力感 (Schutz & Luckmann, 1973: 33)。

4.就經驗自我的特殊形式而言：

夢中的自我，僅被經驗為整體自我的一部分。

5.就特殊的社會性形式而言：

關於社會性，做夢的狀態和想像截然不同，基本上，做夢是獨自的。我們不可能一起做夢，他我(alter ego)永遠只是我做夢的對象，但我並無法和他們共享做夢的情境。即使是我夢到的他我，也並非以一種共同的鮮明呈現，而展露在我眼前，而是以一種空洞的、虛構的、擬似的我群關係而呈現 (Schutz, 1962: 244;

Schutz & Luckmann, 1973: 34)。

6.就特殊的時間觀點而言：

做夢世界的時間結構非常複雜。早期與後期，過去、現在與未來，彼此混淆不清。做夢的人觀察未來事件，彷彿它們已經過去了；過去事件被夢成好像是開放的、可修正的，因而具有清晰、未來的特性；接連發生的事情，可以同時被改變等等。總之，夢的主觀歷程，打破了標準時間的種種限制 (Schutz & Luckmann, 1973: 33)。

參、舒茲多重實體概念的教育啓示

舒茲對多重實體概念的論述，有很多概念，諸如：多重實體、實體同伴、同時代人、前人、後人、想像的世界、意識張力、震撼經驗等，若將它應用到教育上來，至少可引發幾點值得供教育工作者省思或參考的啓示，包括：(1)關照學生的多重實體，(2)教導學生善待實體同伴、同時代人、前人與後人，(3)重視學生想像的世界，(4)適時改變學生的意識張力，(5)適時提供學生震撼經驗等五項 (郭諭陵，2002: 226-236)。

一、關照學生的多重實體

從教育心理學的角度來看：學生確實活在舒茲所列舉之日常生活世界、夢的世界、想像及幻想的世界、藝術的世界、宗教經驗的世界、科學沉思的世界、遊戲的世界、瘋狂的世界等多重實體中，而對於這些多重實體，教師是否都關照到了呢？事實告訴我們：「沒有！」那麼，教師較重視哪些實體呢？以我國的小學生而言，科學沉思的世界、日常生活世界、想像及幻想的世界、藝術的世界、遊戲的世界、瘋狂的世界較受教師青睞，而夢的世界、宗教經驗的世界則較受忽視。再以中學生而論，則因升學歷力所致，教師除特別側重科學沉思的世界或「有助於繼續升學的讀書及考試世界」外，其他的世界，幾乎都受到輕忽，致使中學生的生活，絕大部分是在猛 K 書、猛考試的情景下渡過，心靈生活的層面，並未受到應有的重視，於是單調、無聊、苦悶之感，油然而生。資質較好的學生，尚能

咬緊牙關、勉強熬過六年；資質較差的學生，則乾脆放棄學習、自暴自棄。假如我國未來的升學制度，能有突破性的改善——確實做到「減重減壓」（例如，實施免試自費的十二年國教），讓教學正常化的理想，得以早日實現，即七大學習領域都能受到均等的重視，則教師更能多方關照舒茲所列舉的多重實體；例如，關心學生的日常生活情形（日常生活世界），找機會讓學生陳述、分析或畫出自己曾經做過的夢（夢的世界），多讓學生馳騁在想像及幻想的世界中（想像及幻想的世界），重視音樂、美術、舞蹈、家政、工藝等和藝術有關的課程（藝術的世界），了解學生的宗教信仰情形或宗教觀（宗教經驗的世界），儘量提供學生遊戲的機會（遊戲的世界），讓學生適時瘋狂一下（瘋狂的世界）等，相信學生必會感受到學校生活多采多姿及富有人味的一面，而更加願意「快樂地」上學去！

其次，從教育社會學的角度來看：T. Parsons（1991: 101-112）在分析社會體系中的角色行為時，特別重視價值導向的作用。他認為一個人的行為，通常是透過五種配對形成的價值導向之抉擇而表現，他稱之為「價值導向的模式抉擇」（*pattern alternatives of value orientation*），或簡稱為「模式變項」（*pattern variables*）。這五種「模式變項」包括：(1)感情性對感情中性、(2)廣佈性對專門性、(3)普遍性對獨特性、(4)成就對歸因、(5)自我導向對集體導向，一個人在開始行為表現之時，必須就兩種極端不同的行為取向，作一個價值抉擇（陳奎熹、高強華、張鐸巖，1995：32-34）；其中「廣佈性對專門性」，頗適用於此處的論述，此一變項係指行動者與他人之接觸，是廣泛及於生活領域的各方面，或僅限於專門性質的一面。就教師的角色行為來說，學生既然是生活在舒茲所謂的「多重實體」之中，則教師宜多關照學生的多重實體，亦即選擇「廣佈性」，作為面對學生的行為導向，儘量擴展角色任務的範圍，增加師生接觸的機會，多方關照學生，這樣，才算是克盡教師職責。

總之，教師在時間、精力許可的範圍內，宜儘量關照學生的多重實體，且可以留意：當學生從「運動場的世界」跳躍到「有組織的課業世界」時、從「電影院」跳躍到「街上的常識世界」時、或從「睡夢中」跳躍到「清醒狀態」時，所經歷的衝擊為何；因為每一種實體，都需要一種不同的認知方式，和注意世界的獨特方式（Greene, 1986: 495-496）。

二、教導學生善待實體同伴、同時代人、前人與後人

舒茲認為我們的社會關係，構成了一個廣大的世界。首先，舒茲區別了直接經驗的社會實體與直接經驗領域外的社會實體。直接經驗的社會實體，是由個體直接經驗到的實體同伴所構成；而那些個體不能直接經驗到的社會實體領域，則可再分為三大類：(一)同時代人世界，(二)前人世界，(三)後人世界；生活在這三個世界中的人，舒茲依次稱為同時代人、前人及後人。易言之，和我們的生活有關係者，不外乎實體同伴、同時代人、前人及後人等四大類。站在教育的立場，假如學生能善待這四類人，則就「情意目標的達成」或「多元智慧理論中之人際智慧、內省智慧的培養」來說，應算是一項相當可喜的教育成果了。那麼，教師應如何指導學生善待這四類人呢？

首先，就善待實體同伴而言：依舒茲之見，舉凡父母、兄弟姊妹、配偶、子女、同學、同事、學生、朋友等，都是我們的實體同伴。要與實體同伴相處得很好，可以努力的事項很多，包括：待人如人，把人當作「目的本身」，而不僅當作「工具」來使用（歐陽教，1985：26-27）；儘量嚴以律己、寬以待人；多多溝通，以免誤解別人；經常面帶微笑，對別人傳達善意；能力所及時，多多幫助別人……。總之，教師可在適當時機，引導學生思索及討論：如何與實體同伴，建立並維持良好的關係。

其次，就善待同時代人而言：對於郵差、警察、司機、銀行行員等同時代人，我們所面對的是他們的「類型」及「功能」，而非他們真正的自己。對於這類人，學生難以跟他們建立直接的關係（除非他們由同時代人變成實體同伴），但卻可指導學生善待同時代人。以郵差為例，如果學生在寄信時，能夠寫好郵遞區號，則郵差在為他送信時，就會比較方便；再以警察為例，如果學生能知法守法，不為警察平添無謂的麻煩，如飆車、偷竊、打架等，也算是善待警察這種同時代人。

接著，就善待前人而言：舒茲界定前人是存在於過去的人，他的經驗和我的經驗，並無時間方面的重疊。雖然如此，但前人所遺留下來的名勝古蹟、典章制度、文物典籍、智慧佳言等，我們常有機會接觸到，甚至受到它們深遠的影響。對於前人所留給我們的這些遺產，如果是好的，值得保留、傳承及維護的，教師便應該指導學生身體力行。例如，國小五下的國語課本（南一版），其中一課的課

文名稱是〈讓名勝古蹟亮起來〉，即教導學生名勝古蹟包括自然的美景、宏偉的建築物及具特殊歷史意義的地方，如美國的優勝美地國家公園、日本的富士山、埃及的金字塔、中國的萬里長城等都是。因為名勝古蹟是人類祖先最珍貴的遺產之一，所以我們要透過愛護、保持或維修，讓名勝古蹟亮起來，以免日後無法辨識歷史文化的原貌。這樣的教材內容，便是在指導學生：善待前人的智慧結晶及辛苦成果。

最後，就善待後人而言：舒茲將尚未出世的人，稱為「後人」。我們當前的所作所為，對於後人的影響，至為深遠。例如，假設我們能響應環保運動，多種花草樹木美化生活環境，避免濫伐濫墾或過度開發而破壞自然生態，少用免洗餐具及塑膠袋……，則我們的後人，便能繼續擁有一個適合居住的地球；這樣，便是善待後人。教師應隨機教導學生：人類是個「生命共同體」，每個人的作為，非但會影響到同時代人，甚至對後人的影響，也不可小視，因此，基於人類的「大愛」，善待後人，多為後人著想，是所有人共同的責任。

三、重視學生想像的世界

舒茲指出想像的世界，每個都源自一種特殊的修正，這種修正，是我們日常生活基本實體所承受的修改，因為我們的心靈，藉由意識張力減弱，而轉離勞動世界及其任務，並壓抑勞動世界的實體強調，以便以一個擬似真實的想像脈絡來代替它。想像的人，可以愛怎麼想像就怎麼想像，他不再侷限於實際觸及的領域、可因恢復而觸及的領域或可因獲得而觸及的領域。想像的自我可以在想像中，排除時間的不可逆性，虛構地改變標準時間的所有特性；它能夠透過一種時間減速或時間加速，而想像各種事件就如親眼所見一般。外在世界既不再強行將有待選擇的爭端，加諸他身上，也不對他的可能成就予以限制。他可以用任何可想像得到的內容，填補他在想像中的空洞預期。由此可見，一個人若能悠遊在想像的世界中，是何等地自由自在、無拘無束，這樣，想像力可以恣意馳騁，對於想像力的培養，必定效果匪淺。

想像力及創造力，是密不可分且極為重要的兩種能力。一個人可以靠著學習，獲得許多知識，但是，假如缺乏想像力與創造力，他將無法超越所學得的知識，

永遠只是人云亦云、步人後塵而已。知名的未來學家 A. C. Clarke 認為，最好的創意家，未必是懂得最多的人，他需要的是科學和相關知識，再加上豐富的想像力。A. C. Clarke 於 1945 年，便運用豐富的想像力，提出解決無線電波直行限制的方法，即以三顆人造衛星為中間傳遞站，就可將電波傳送到整個地球。A. C. Clarke 將這個想法，發表於《無線電世界》(Wireless World) 雜誌，現在世界的傳播方式，就是 A. C. Clarke 當年所想像的傳播方法，A. C. Clarke 因而被尊稱為「通訊衛星之父」(莊淇銘，2001)。由此可知，教師對於想像的世界，實不容忽視；而在七大學習領域當中，「人文與藝術領域」及「語文領域」，特別能夠引導學生進入想像的世界中。

四、適時改變學生的意識張力

舒茲指出，一個人的意識生活，呈現出無數個不同的面向，包括從行動層面的這一端，到另一端的夢幻層面。每個面向，都具有一種特殊的意識張力，行動層面展現出最高度的意識張力，而夢幻層面的意識張力最低。且個體的心靈，可以在一天甚至一小時內，經歷各種意識張力的改變，例如，現在的我，可以生活在勞動行為中，也可以歷經一場白日夢，或進入一幅畫的繪畫世界，抑或進行理論沉思。

由舒茲對意識張力的論述，可以推知，依舒茲之意，學生在一天的學習內容中，最好是有所變化，這樣，可讓學生透過意識張力的改變，來減輕學習疲勞。因此，確實依照日課表上課，不獨厚某些學科或學習領域，而輕忽其他學科或學習領域，讓學生可以德、智、體、群、美五育均衡發展，或者開展多元智慧理論中的七種智慧——語言智慧、邏輯-數學智慧、空間智慧、肢體-動覺智慧、音樂智慧、人際智慧、內省智慧 (Armstrong, 1994: 2-3)。舉例言之，根據聯合報 (2000) 的報導，台中一中於 88 年初成立「龍吟社」，學生邊舞龍邊讀書，不僅金龍舞出名聲，成績也很優異，在第一屆社員當中，就有九人考上台大醫學系。學生認為，利用班會和聯課活動練習舞龍，所佔時間並不多，非但不影響課業，反而暫時離開書本一下，更容易專心讀書。可見運用舒茲改變意識張力的概念，讓學生的學習內容有所變化，是強化學習動機、提升學習效率的良方。否則天天逼學生讀書、

考試，致使意識張力過度緊繃，非但讓學生苦不堪言，學習效果也會大打折扣。

五、適時提供學生震撼經驗

舒茲將 W. James 所謂的「次宇宙」，改稱為「有限的」意義範疇。此有限性，意謂著個體不能藉著轉換的公式，而直接由這個領域指涉到另一個領域，必須經過如 S. Kierkegaard 所說的「跳躍」，才可由某個領域過渡到另一個領域，而以主觀的「震撼經驗」，顯示這種過程。由此可知，舒茲認為，當人們從某個有限的意義範疇「跳躍」到另一個有限的意義範疇時，便會產生「震撼經驗」。其實，在教學過程中，教師若能適時變化教學資源及教學方法，也會讓學生彷彿進入不同的實體一般，而感受到震撼經驗。以下分述之：

(一) 就適時變化教學資源而論

教師可用的教學資源，不勝枚舉：其中，校內可用的教學資源包括：書籍、報紙、期刊雜誌、印刷海報、圖片、照片、錄音帶、錄影帶、幻燈片、投影片、廣播節目、電視節目、電腦軟體、實物、標本、模型、實驗設備、校園中的花草樹木……；而校外可用的教學資源則包括：圖書館、社教館、美術館、音樂廳、文化中心、博物館、天文台、民俗文物館、文化古蹟、動物園、植物園、政府機構、民間企業、慈善機構、公園、自然景觀……。這些形形色色的教學資源，教師都可適時加以活用，且最好能藉此引發學生的「震撼經驗」，如此，較能達到預期的教學效果。

例如，曾經有一位教師告訴學生：星期五將會有一位特別來賓，來協助他們上生物課，他說這位來賓叫做應時得先生。於是，學生們一直詢問有關應時得先生更多的訊息，但是這位老師，始終保持沉默。到了禮拜五那天，老師說應時得先生在走廊上，但是他有些害羞，所以躲在一塊布幕後面。接著，這位老師推了一台推車進來，有些學生說：「我知道是誰了！」然後，他掀開那塊布幕，露出一個可分解並與人體大小一樣的人體模型。他說：「讓我們來看看，應時得先生裡面藏了哪些秘密。」之後，學生們花了一段很長的時間，在討論應時得先生 (Yelon, 1996/2001: 180)。在這個例子中，當教師揭開布幕時的那一剎那，或許可讓學生

體會到「震撼經驗」。

(二) 就適時變化教學方法而論

T. Armstrong (1994: 27) 依據多元智慧理論，列舉七種學習方法。教師在進行教學時，可利用不同的學習方式，包括運用文字、推理、意象及圖畫、身體感覺、節奏旋律、他人回餽、深入自我等，來引發學生的「震撼經驗」。

此外，從另一個角度來說，教師可採用的教學方法，可說是林林總總，諸如：講述教學法、討論教學法、發問教學法、問題解決教學法、創造思考教學法、批判思考教學法、道德討論教學法、價值澄清法、角色扮演法、欣賞教學法、練習教學法、發表教學法、設計教學法、協同教學法、合作學習教學法、精熟學習法等；教師若能適時變換教學方法，學生將可能體會到舒茲所謂的「震撼經驗」，並感覺整個學習過程新鮮、有趣，進而激起高昂的學習動機。

肆、結 語

本文首先闡明舒茲對「多重實體」概念的論述內涵，包括概說、日常生活世界、科學理論世界、想像的世界、夢的世界等五項；其次，詮釋舒茲多重實體概念在教育上所引發的啓示，諸如：(1)關照學生的多重實體，(2)教導學生善待實體同伴、同時代人、前人與後人，(3)重視學生想像的世界，(4)適時改變學生的意識張力，(5)適時提供學生震撼經驗。希望藉由本文的引介，可讓教育學研究者與社會學研究者一樣，有較多機會窺視舒茲現象社會學之堂奧，且對教育實務的改善，也有所助益。

本文係依據筆者的博士論文改寫而成，感謝陳奎熹、張建成兩位教授的指導，及葉啓政、蘇峰山、歐陽教、陳伯璋、譚光鼎等口試委員的指正。

參考文獻

- 莊淇銘 (2001)。知識加想像進入新思維。國語日報，90年8月2日，四版。
- 陳奎熹、高強華、張鐸嚴 (1995)。教育社會學。台北縣：國立空中大學。
- 郭諭陵 (2002)。舒茲的現象社會學及其教育蘊義之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 歐陽教 (1985)。教育哲學導論 (七版)。台北：文景。
- 聯合報 (2000)。聯合報，89年8月3日，六版。
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cox, R. R. (1978). *Schutz's theory of relevance: A phenomenological critique*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Embree, L. (Ed.) (1988a). *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.
- Embree, L. (1988b). Schutz on Science. In L. Embree (Ed.), *Worldly phenomenology: The Continuing influence of Alfred Schutz on North American Human Science*, 251-274. Washington, D. C.: The Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, Inc.
- Greene, M. (1986). Philosophy and Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), 479-501. London: Collier Macmillan Publishers.
- Gurwitsch, A. (1966). Introduction. In I. Schutz (Ed.), *Collected Papers III: Studies in phenomenological philosophy*, xi-xxxi. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Natanson, M. (1962). Introduction. In Alfred Schutz, *Collected papers I: The problem of social reality* (M. Natanson Ed.), xxv-xxvii. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Parsons, T. (1991). *The social system*. London: Routledge.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I: The problem of social reality* (M. Natanson Ed.). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schutz, A. (1966). *Collected papers III: Studies in phenomenological philosophy* (I. Schutz 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. (1996) . *Collected papers IV* (H. Wagner 、G. Psathas & F. Kersten Eds.) . Boston: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- Wagner, H. R. (Ed.) (1970) . *Alfred Schutz on phenomenology and social relations* . Chicago: The University of Chicago Press.
- Walsh, G. (1967) .Introduction. In Alfred Schutz, *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert Trans.), xv-xxix. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Yelon, S. L. (1996/2001).Powerful principles of instruction.
劉錫麒等 (譯) 。教學原理。台北：學富文化。
- Zaner, R. M. (1970) .Introduction. In Alfred Schutz, *Reflections on the problem of relevance* (R. M. Zaner Ed.), xi-xxiv. New Haven, Conn.: Yale University Press.