

嘉南藥理科技大學專題研究計畫成果報告

計畫編號：CNTE9501

計畫名稱：幼稚園教師教學實踐知識之知識社會學分析

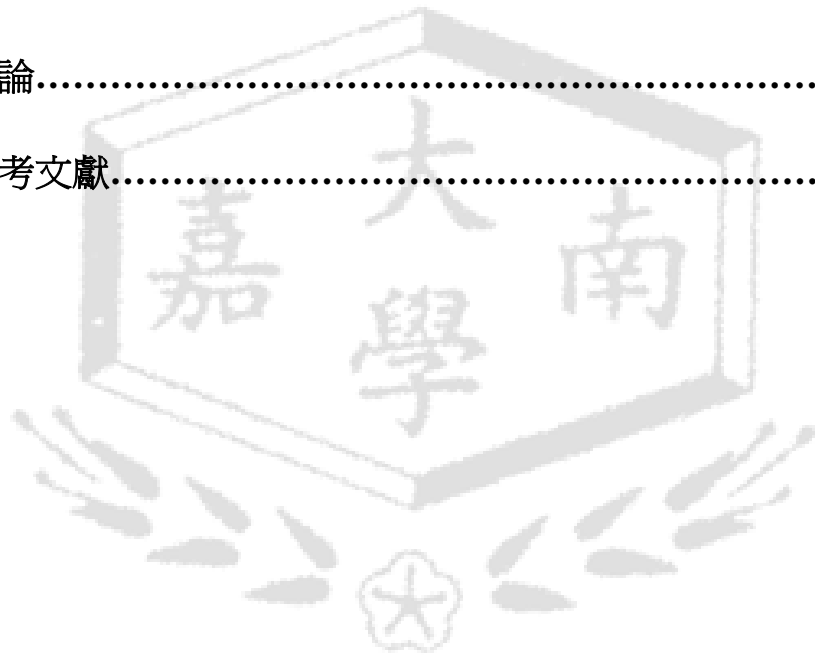
執行期間：95年1月1日至95年12月31日

<input type="checkbox"/> 整合型計畫	<input checked="" type="checkbox"/> 個別型計畫
計畫總主持人：	計畫主持人：黃月美
子計畫主持人：	

中華民國 96 年 2 月 20 日

目 次

摘要.....	2
壹、 問題背景與問題意識.....	3
貳、 文獻探討.....	5
參、 研究方法與實施.....	15
肆、 研究結果與討論.....	18
伍、 結論.....	23
陸、 參考文獻.....	24



幼稚園教師實踐知識之知識社會學分析

摘要

本研究旨在探討以 Berger & Luckmann (1967) 之知識社會學理論，建構出分析幼稚園教師實踐知識的形成過程和類別的知識社會學分析架構，並進一步以此分析架構為基礎，在幼稚園教師日常教學生活的場域中，觀察並訪談一位幼稚園教師的教學實踐過程，並參照教師實踐知識相關的文獻，探討幼稚園教師在日常教學生活所建構之的客觀現實和主觀現實之間的辯證，理解教師形成實踐知識的基礎，以及形成這些知識基礎的制度化、合法化過程。



壹、問題背景與問題意識

從社會學的觀點而言，教育是人類社會的一種制度，是爲了傳承人類的知識或智慧。當教育成了人類社會中的特定專業之後，對從事教育的專門人員，便有了對其有了專業知識的要求。然而，我們卻很難將這些專業知識從個人和社會制度的關聯中抽離出來。

以教師的專業知識而言，雖有許多學者對教師專業知識的各種內涵進行研究，然而，將專業知識抽離出個人的認同和情境的變化，所得到的理論內容卻和實際的實踐脈絡有所出入。如 Connelly & Clandinin (1999b: 85)指出，從觀察者或讀者、教學實踐知識與技巧的專家，或者是教學的方法論者的觀點而言，他們一般所關心的是手法 (tactic)、策略 (strategy) 以及教學的方法論，而鮮少關注到出現在教師故事敘事當中，教師們所面臨的兩難困境，更遑論理解這些教師經歷兩難困境時的強烈感受。我們若將教育視爲人類社會中的特定制度，人們受僱於由社會所定義的工作，而這些工作也已經被詳細的說明許多專業化的細節。這都是一般眾所週知的聘僱條件。此外，受僱者被教導了基礎的知識和技巧以從事他們的專業實踐，而在行政管理和專業要求之間，以及計劃、教師、學生之間也有著適當的、被社會接受的關係方式。當人們通過專業訓練時，這些都被清楚地告知如何進行這些細節，雖然有些細節仍然是存有疑問的。然而，這些關係方式或者是知識是如何形成的？這些專業知識又是如何被教師內化到自身的主觀意識裡頭？教師又是如何在教育制度當中形成對教師身份的認同？類似的問題都脫離不了知識社會學的理解架構，因此，我們無法將教師專業知識當成中立客觀的專業技術指南。如同 Connelly & Clandinin (1999b: 85)指出，在某些研究中這些實踐者所遭遇的兩難以及所經歷的強烈感受，有部分是關聯於其在工作中的身分認同，有部份則是有關「教師自身的身分認同」與「形式上文化對其角色之期待」，這兩者之間的落差。這說明了我們有必要探討教師專業知識以及身分認同的形成，以及以整體社會結構爲理解的框架，探討教育當中的專業知識與專業角色的形成過程和意涵，而知識社會學則是一個可以幫助我們理解此專業知識體系的途徑。

因著教育實踐有其脈絡的個別性，我們若以 Geertz (2000: 167-234)在地知識觀點 (local knowledge)，從比較的立場來看教師知識的形成，更能體會到合法性乃是來自社會的建構更甚於其對自身的反省。在人類社會所建構的教育制度中，教師角色和專業知識具有特定的意義和範疇，因此對於教師角色和專業知識的探討，便不能離開這個廣泛的脈絡而單獨論述。基於上述，本研究從 Berger & Luckmann 的知識社會學分析架構，探討教師日常教學生活當中所建構之的客觀現實和主觀現實之間的辯證。從教師實踐知識相關的文獻當中，以教師日常教學生活爲研究場域，參照 Berger & Luckmann (1967) 的知識社會學分析架構理解教師形成實踐知識的基礎，以及形成這些知識基礎的制度化、合法化過程，以知識社會學的觀點來理解教師專業知識的形成。在建立起知識社會學的分析架構之

後，本研究擬進入幼稚園的實務現場，以觀察記錄教學互動情形和教師敘說等研究方法，參照本研究的知識社會學分析架構理解幼稚園教師的教學實務知識，並進一步對本研究的分析架構提出批判和修正。



貳、文獻探討

一、教師實踐知識之相關文獻

如 Hoyle & John (1995: 44-45) 教學專業知識的概念亦含著教學是一個複雜的工作。對於教學專業知識的問題，不僅是來自專業知識的建構過程，而且也是來自已有的各種解釋和描述教學的理論模式。例如 Gage (1978: 17) 主張教學應該根基於科學知識並且認為好的教學應該可以「藉由仔細地遵循精密的法則，並具有高度的可預測性和可控制性」。這類主張的代表大多根據在理性主義的知識概念，奠基在傳統科學對效度 (validity) 和信度 (reliability) 的宣稱。然而，從詮釋的觀點而言，研究者和實踐者必須開始注重直覺的 (intuitive)、創造的、實踐的以及高度個人化的教師的知識特質。因而出現了如技藝知識 (craft knowledge) (McNamara & Desforjes, 1978; Brown & McIntyre, 1992)、實踐知識 (practical knowledge) (Elbaz, 1983)、教學內容知識 (pedagogical content knowledge) (Shulman, 1987; Shulman, 1999) 以及個人實踐知識 (personal practical knowledge) (Connelly & Clandinin, 1988) 等用詞和論述來主導教學工作。

另一方面，在 Elliot (1990) 所謂的「實踐的智慧」(wisdom of practice) 當中的專業知識，則是希望教師能夠克服在這些複雜關係當中所產生的問題。這類普及的概念，特別是在師資培育者之間以及某些教育學術當中，乃是根基於一種解放的觀點，其被認為能夠導致更多的個人—專業的增權賦能。不同於 Elliot 所強調的面向，Shulman, L. S. (1987; 1999) 認為教師知識至少需包括 (1) 內容知識 (2) 一般教學知識 (3) 課程知識 (4) 教學內容知識 (5) 對於學習者特質的知識 (6) 對於教育脈絡或教育相關社群與文化的知識 (7) 對於教育目標、目的、價值以及其哲學和歷史基礎的知識。Shulman 也繼續說明了教學知識的主要來源乃是，(1) 學科學術 (2) 已制度化之教育過程的資料和環境 (例如課程、教科書、學校組織和基金會、以及教學專業的結構等) (3) 對學校教育、社會組織、人類學習、教學與發展以及其他社會和文化現象等影響教師作為的研究 (4) 來自實踐本身的智慧等。在 Shulman 的見解中，將教師的專業知識來源擴及社會制度的層面，顧及教育制度在社會脈絡中的位置。

此外，Connelly & Clandinin (1999a: 1-2) 也指出在早期對於教師思考的文獻，大多將焦點置於教師的教學技巧、態度、特質以及方法，爾後則逐漸注意到了教師的思考過程，這樣的轉變不僅更貼近於真實的課堂教學經驗，也將生活的研究帶進了教學的研究領域。而這種將教師視為一個認知者 (knower)：對於認知者他們自己、對於他們所處的情境、對於兒童、對於所教授的主題、對於教學和學習的認知。因此在知識論的興趣上乃是著重在研究教育之個人的 (personal) 和實踐的 (practical) 特質。而 Connelly & Clandinin 也對於「教師實踐知識」一詞的界定如下：用以捕捉「經驗」一詞的理念，讓我們得以將教師視為一個具有知識和不斷產生知識的認知者。而個人實踐知識乃是存在於教師過去的經驗、在教師現時的心靈和身體中以及存在於未來的計劃和行動中。個人實踐知識乃是顯

現於教師的實踐當中，也就是說，對於教師而言，乃是一種重建過去的方式以及對於未來行動的意向，以處理眼前情境的各種狀況。

對於教師專業知識的研究，有許些研究者不同於先前的實證典範，而採用探究教師生活史的方式，理解教師專業知識的形成以及教學實踐知識的內涵。例如 Connelly & Clandinin (1999b: 83)指出在閱讀教師生活史的文獻中，首先所顯露的層面乃是課程決定的故事。在這個層面中，他們說明了課程的決定乃是來自不同的慎思 (deliberation) 和考量 (consideration)，包括了教師的喜好、學生的興趣和活動力、所傳遞的政策和綱要、課堂外的活動和人物以及教師自身的經歷與發展等。Connelly & Clandinin (1999b: 92-93)說明在教師生活史的研究中我們可以發現其中複雜的層面其實是遠超過先前表露之課程決定的層面，而是課程與認同之間以複雜精細的方式相互塑造，例如課堂之外的人、地、事物對教師產生的影響 (例如校長和其他教師)，以及這些事物對與教師本身所具有之信念或所經歷的生活之間的衝突，隨而必須有所抉擇。而這些野摻雜在教師專業知識景觀當中。Connelly & Clandinin 也進一步指出，很明顯的個人各有獨自一套對制度化情境所產生的反應方式，在其專業知識的景觀中以相當不同的方式觀看課堂外 (out-of-classroom) 與課堂內 (in classroom) 場地之間的關係。而每個人也依據其故事創造了特別的空間和方向，形成繼續其專業的認同。

以教師生活故事為切入點，探討教師角色在教育制度中的認同，並析理出教師、教育制度和社會結構之間的關係，讓我們得以更加理解在實際教學場域中的教學專業知識內涵以及教師的角色認同。以 Connelly & Clandinin (1999c: 94)在故事的網絡中—教師的故事，以及學校的故事中—形成學校教育的景觀的說法為例，Connelly & Clandinin 運用這些用詞來探究在專業知識景觀當中的教師專業認同。其試圖說明教師說明教師的教學生活乃是被故事所形塑著，而這些教師所依據的故事組成了教師的認同。而這些故事的修正，包含著制度化生活的意涵和需求，也會導致強烈的兩難 (dilemmas)。人們也許以混合了他們對於教學的感覺、人們的批判以及制度政策和典型，並且和其同僚一起進行或論辯，而在多數的案例中，不管是辭職或應徵以求另一個他們所認同的，一個能夠依據他們故事的工作場域，也許，事實上是某些被依據的故事。反之，某些故事與時以來經由各種途徑加以確認、形成和持續，而某些故事卻藉由改變來交會不同的文化制度脈絡。

在國內的實徵研究上，亦有類似的研究內容和觀點，運用質性的研究方法、個案研究或敘事探究，深入理解教師的專業實踐知識。例如陳麗妃 (民 89) 以個案研究方式探討原住民教師的教學決定，其指出影響教學決定的因素包括了教師的背景因素 (過去的成長經驗、所持的教育觀、原生家庭父母所給予的觀念、接受師資培育時期的學習經驗、在職進修的經驗、兒童時期所經歷的種族偏見)、學生背景因素 (家庭背景、經濟環境、學生表現)、學校行政因素 (班級與教職員等行政編制、教育政策)、整體社區環境的因素。此外，池叔樺 (民 90) 採質化研究之敘說取向的個案研究法，探討個案教師綜合活動課程的實務知識內涵，

並探討個案教師形成其綜合活動課程的實務知識之影響因素。發現個案教師的綜合活動課程的實務知識之主要內涵為確立目標、決定學習內容、設計活動、進行教學活動、評量等五個部分呈現。在研究中亦指出影響個案教師形成綜合活動課程實務知識之因素為，參加開放教育的研習與實施經驗、參與小般教學實驗、師院在職進修、同事討論、個案教師的家人（同樣式老師）、學校情境與家長、學生等因素、個人的反省和經驗。其中最顯著的乃是別人的實務知識是影響它形成實務知識的主要因素。

陶知仁（民 90）則以個案研究的方式探討兩位導入階段教師之教學知識轉化歷程，包括其教學知識的內涵和架構、教學實務知識之建構的過程、影響教學實務知識之建構的可能因素等。研究結果發現（1）教師的實務知識發展需要在真實的脈絡情境中發生，而其中教師的經驗脈絡、真實的教學情境以及教師對教學工作的憧憬與想像，對導入階段的教師實務知識發展而言，均居引導的位置（2）第一類為促進工具性理解的教師實務知識，例如學科內容知識、一般教學法知識、課程知識、學科教學知識、學習者特質的知識、教育脈絡的知識、教育目標與價值的知識，需依恃較多的記憶、理解、分析、歸納等能力，以獲致對教學知識的工具性理解；第二類為促進描述性與程序性知識能交互溝通的教師實務知識，例如個案教師在面對困境時，所需的實務知識與實用智慧，提出將教師的經驗與真實教學情境互動後，所產生之描述性及程序性可交互溝通的知識；第三類之視為解放性理解的教師實務知識，如個案教師在面臨持續的信念衝突以及問題解決策略的運用成功或失敗後的再監控、反思以及後設認知的歷程，對所處的情境產生的知覺，需經過不斷地批判、反省、對話，藉由反私語轉化歷程不斷解構和重組的解放性知識（3）以研究情境中的關鍵事件作為議題的核心，描述其轉化的歷程乃是從個案教師尋找問題解決策略時的運思和認知技能以及表徵其內在的衝突、平衡、行動與監控的適時歷程，並在實際的情境中以探究其遷移、轉化、改變的可能，或許僅在於一順之間，端看思考與認知技能的運作情形，在不同的個體間會有不同的情形出現，而行動中的反思能力則影響結果的呈現，在歷程中的每一個細節，透過監控與後設認知的再監控，則產生新理解與新技能的機會會更多，當個案教師的轉化不斷累積時，擇期實務知識亦隨之成長。

王博成（民 91）則以個案研究法探討個案教師生活課程教學實踐知識的發展。指出個案教師實際知識的內涵主要有自我知識、一般教學知識、教學情境知識、課程知識以及學生相關知識等。而影響個案教師之生活課程實際知識的因素有生活經歷、求學經驗以及實習經驗、實際教學情境以及教育環境的改變。

阮凱利（民 91: 163-166, 182）以敘事的研究方法探究個案教師的實踐知識，其指出實踐知識的學習來源及影響因素包括暗默學習、教學經驗、師資培育、家長期望、組織文化、情境評估、師生互動、自我期許；而在故事敘是當中所體驗到的實踐知識乃是「教師個人將教育工作落實在實踐中的經驗，是屬於教師個人的行動知識，具有情境性、暗默性、道德性等本質，是一種在生命和工作之間利人利己的詮釋哲理」。

陳國泰 (民 90、民 92a、92b、92c) 的研究則指出，影像幼兒經驗教師實際知識發展的因素包括教師的個人特質、過往的生活經驗、師資培育課程、實際教學經驗、師資訓練與實際教學經驗的相互驗證，園所同事或園所情境。

古瑞勉 (民 90) 則指出影響幼兒教師發展實際知識的因素包括在「認知的知識」和「實作」之間的支持系統、個人因素 (如進修和自我省思與期許等)、環境因素、理論轉換等。

上述的各研究試圖深刻描述教師在教育場域中的角色與生活，並且企圖理解教師專業知識的各個面向，以及這些形成專業知識或轉化的歷程，雖顧及到教師個人的主觀建構因素，但其中有關「教育制度客觀存在的實體層面，對教師如何在客觀制度和主觀意識上之間的辯證」卻仍是一個需要深入探討的面向，以更為全面理解教育制度和教師專業知識之間的關聯，以及教育制度和教師知識在人類社會結構中的意義。以此而言，Berger and Luckmann (1967) 在所著的〈社會建構的實體〉(The social construction of reality) 一書中，其已社會實體主客觀之間的辯證為架構，分析在日常生活中的知識形成，這樣的理解架構可以提供一個較全面的視野來理解教師專業實踐知識。

二、Berger & Luckmann (1967) 之知識社會學的分析架構

在 Berger and Luckmann (1967) 所著的〈社會建構的實體〉(The social construction of reality)，一書中，重新詮釋了由 Weber 和 Schutz 的社會學研究取向以及符號互動論者的觀點，其分析在日常生活中的知識 (knowledge in everyday life)，在社會學理論中引發了客觀和主觀實體 (reality) 之間的辯證過程。其認為現實 (reality) 是由社會所建構而成的，而這種建構的對象正式知識社會學所要分析的對象。

Berger and Luckmann 在「導言—知識社會學的問題」(Introduction: The problem of the sociology of knowledge, Berger & Luckmann, 1967: 1-18) 當中說明「現實」(或實體, reality)、「知識」以及「知識社會學」之間的關係。Berger & Luckmann 將「現實」(或實體, reality) 界定為存在於人類意志之外的現象性質，而「知識」則是定義為真實現象、而且擁有特定特質的確定性。而什麼是現實(或實體)? 人們又是如何得知? 這些問題雖然是人類在哲學面向思考已久的問題，而且也是社會學家探究的興趣。然而對於這些問題社會學家和哲學家所切入的觀點卻大異其趣。哲學家主要的興趣在於對一般人所認定的「現實」和「知識」的最終根據，取得最可能的根本理解；然而社會學家卻是希望從生活中人的角度切入這些問題的核心，因為社會學對「現實」和「知識」的觀點，認為其源自社會相對性的事實，例如回教信徒對「真實」的觀點，不見得同於佛教徒的觀點，而課程學家所謂的「知識」，亦不盡然同等於科學家所謂的「知識」。因而依照產生「現實」與「知識」的特殊社會脈絡，各有其不同建構的各殊內涵。依此而言，「知識社會學」不僅是處理人類社會體系中，「知識」在經驗上的多樣性，也觸及了「知識」體系的建構過程—其是如何由社會建構而成為一種「現實」。

此外，Berger & Luckmann 亦認為知識社會學必須先把人們在生活當中「所知」的內容，當作一種「現實」(reality) 來處理。易言之，常識性的「知識」比「觀念」更適合成為知識社會學研究的主題。因為這種「知識」網羅了各種人們所認知的意義，沒有這些意義則社會的真實則無從建構起。而在知識社會學研究當中的理論成分，則要歸功於 Schutz 所提供的洞見。透過 Schutz 的研究，探討生活中的常識世界的結構，未知識社會學研究的課題提出重要的理論基礎。

從日常生活中的知識基礎、分析社會是客觀建構的實體、社會是主觀建構的實體來建構其對日常知識的知識社會學分析架構。

(一) 日常生活中的知識基礎

1. 日常生活中的現實：

為了探討那些指導人們日常生活行為的知識，Berger & Luckmann, 認為首要的工作必須先釐清在生活中人們所謂的「現實」和「知識」也就是日常生活中的知識基礎(The foundations of knowledge in everyday life)。在日常生活的實體(The reality of everyday life) 方面，其認為所謂的「現實」日常生活的呈現是以人們詮釋的事實為根據，是生活中的人在主觀上認為具有意義和一致性的世界；而日常生活的知識基礎也就是主觀過程(與意義)的客觀化，以及透過客觀化過程而建構的互為主觀(intersubjective)的常識世界。因為日常生活中的現實，是以互為主觀的世界呈現在我面前，也是一個我與他人共享的世界。這種互為主觀的性質，將生活中的現實與我所意識到的其他現實截然分開，因為在我與他人共享的現實當中，若無法與他人互動溝通，那麼這種現實則無從存在。而他人也是在其所處和所行動的「此時此地」當中建構了這個世界，並透過這個有秩序的世界理解到客觀化的事物。

此外，Berger & Luckmann 也指出日常生活的世界亦具有時空的結構，雖 Berger & Luckmann 並未著墨於空間的結構，但仍指出其為人我相處的社會面向。在時間結構方面，Berger & Luckmann 則有較詳盡的說明，其認為從時間的結構而言，時間性(temporality) 是一種意識的內在特質，而意識流則通常是在現世中規劃的。所以我們可以把這種時間性的特質從個別主體的角度分為不同的層次。因為每個人都能意識到一種植基於有機體生理上的各種節奏(rhythms)。此外，生活中互為主體的特質也具有時間的層面。所以，生活的世界有自己的時間標準，而能主觀的讓人使用。因而在生活中的時間結構是一種事實，也具有強制性，因著生活具有時間結構的特質，所以在時間結構中所構成的週遭環境則提供個人生活脈落的「史實」，也只有時間結構的脈絡中，日常生活才能對個人顯示其現實的意義。

2. 日常生活中的社會互動：

在日常生活中的社會互動上，Berger & Luckmann 則指出面對面的情境和匿名情境的不同。其指出，雖在面對面的情境中，他人是完全真實的存在，但吾人

仍習慣以類型基模（typificatory scheme）來了解他人，例如將他人理解為「充滿官僚的行政人員」或「嚴格的訓導主任」等。而社會互動的各種類型，會逐漸地變成匿名性質，而遠離面對面的情境，而在各種遠離面對面的情境中，類型基模便成了吾人對某一類人的刻板印象。因此，生活的現實可理解為各種類型的光譜，而這些類型在逐漸遠離面對面情境的「此時此地」時，匿名性質也會增加。在光譜的一端是吾人在面對面情境中深交的夥伴；而光譜的另一端則是具高度匿名性的抽象事物。而社會結構就是這些類型以及這些類型建立之互動模式的總合，所以社會結構就成了生活現實的一個主要成分。

（二）社會為客觀建構的實體（Society as objective reality, Berger & Luckmann, 1967: 47-128）：包含了制度化和合法化。

1. 制度化

Berger & Luckmann 指出，人類所有的活動都會習慣化，易言之，任何活動只要不斷的重複便會形成一種模式，藉此而能教為省力的再度操作。然而習慣化在「知識庫」中卻有著豐富的意義。因為在人類的知識庫中有相同功能的之視為數繁多，然究竟該援用何者，不免令人苦思或有無從之感。然而人類多數的活動乃是理所當然地在情境中進行，而且在某特定的情境中所進行的活動亦多數可被理解，即使活動的內容有所更替或變動，仍然可運用既有的知識框架來理解，這些乃是由於人類的習慣化，使人在各情境中不必重複地位活動再予正名，於是，習慣化為人類的活動賦予意義。

Berger & Luckmann 指出，若各類的行動者彼此為某種習慣化活定加以「典型化」（typification），於是，制度化就產生了，典型化之後的活動可以援用到其所屬團體的所有成員，而制度更可以將個人與個人之活動加以分類、定型。制度更進步地意味著具史實性與控制。因為活動的典型化乃是植基於一個共享的歷史過程中。易言之，制度通常有其歷史，並於此歷史脈絡中形成、傳遞，因而我們在研究制度時便不能脫離其所處的歷史過程。Berger & Luckmann 並進一步指出，因為制度的存在是藉由已被正名的行為模式來控制人類行為，並且使之有一定的導向，而且這種控制是內涵於制度化當中的、事先於某些特殊的制裁機構。所以，當人類的某些活動已制度化時，所意味的是此活動以被納於社會控制之下，若這些制度化的過程不能圓滿的完成控制或規範的目的，於是方才設立某些落實控制的附屬機構。以此而言，我們得以初步理解到人類社會中制度性秩序建構的根源。

然而制定某制度時的歷史脈絡在若干世代後已不復見，但是隨著制度的強制性和規範性，使得新生的一代必須接受社會化的過程來接受此制度的施行，猶如一種既定的生活環境。以此而言這個人為的制度世界猶如一般的自然是藉般，是客觀存在的實體。一方面透過語言的客觀化，一方面孩子們所經歷的社會化，這個世界更具客觀性了。

另一方面，雖然制度經過客觀化的過程之後，具有了客觀性，但仍是人爲的產物，而所謂的客觀化則是人類活動外在化的過程，易言之，制度之所以有客觀性乃是因爲人類活動已客觀化的結果。重要的是，制度生產者和制度產品之間存續著辯證的關係，而外話語客觀化也是一種辯證的過程。此外，地三個過程是內化（internalization），藉著社會化的過程將以客觀化的東西再度注入人的意識之中。在此層面上，人是社會的製品，社會亦是人類所形成的，Berger & Luckmann 認爲我們若從任何單一面來解釋，都容易失之偏頗，扭曲現實的樣貌。

2.合法化

Berger & Luckmann 指出，制度世界也需要合法化。其認爲所謂合法化，是一種「解釋」予證成制度何以如此的方式。藉此讓制度在傳遞的過程當中更加具有堅實的地位。因爲制度的實體雖具歷史性，但對於新生代而言，這些制度不過是一些傳統，所以需要合法化以加強其存在的重要性。當制度逐漸擴大時，也會隨之發展一整套合法化的說辭，涵蓋了全部的認知與規範上的詮釋，因此，當人們學習這些合法化的同時也被社會化了。Berger & Luckmann 以人類所建立的普同象徵世界（Symbolic Universes）來說明合法化的過程。

（三）、社會爲主觀建構的實體（Society as subjective reality, Berger & Luckmann, 1967: 129-183）

1.實體的內化（internalization of reality）

Berger & Luckmann 說明社會是一個主客觀的實體，因此在進行任何理論性的理解時，都必須掌握這兩層次。易言之，社會是從外化、客觀化及內化三種持續的變證過程來理解，則可以適當的認知到主、客觀的層面。社會中的個人將自身的存在外化到社會當中，並且同時將社會內化爲客觀的實體。以此而言，個人必須參與這種辯證的過程，才得已成爲社會的一員。

2.內化與社會結構（internalization and social structure）

Berger & Luckmann 說明社會化是在特殊的社會結構脈絡中展開，所以其內容和完成的程度，都受到社會結構的影響，因此，要對內化過程進行社會心理學或微觀社會學的考察，必須奠定在社會學的鉅觀背景。

3.有關認同的理論（Theories about identity）

再者，Berger & Luckmann 指出，「認同」是主觀實體的核心因素，並且與社會維持一組辯證的關係。在社會化過程中，認同一旦具體形成之後，它將被各種社會關係維持、修正和再次塑形。相對而言，這些與認同有關的社會過程，乃是受到社會結構所決定。然而認同本身，卻是人類有機體、意識和一個既存結構交織而來的。此外，Berger & Luckmann 也認爲認同乃是出現在個人與社會之間辯證的現象。也就是說，認同是社會的產品，也是客觀實體得以穩定的因素。然而

在所有的社會中，即使個人的認同與實體再穩定，也難以離開被理論化的主題。所以，認同是蘊含在生活中的理解，並且是嵌合在普同象徵世界與其合法化的理論當中，因而，除非落實於世界中，否則無從了解認同的來由；而將認同理論化也比需將其放在所屬的理論解說中。Berger & Luckmann 強調，所謂的「認同理論」，乃是一種社會現象，所以這些「理論」不關社到當代科學所要求的「有效性」，但卻是一種在「心理上」的有效性，而能在現實中詮釋經驗現象。

4. 有機體與認同 (Organism and identity)

Berger & Luckmann 指出，在人類有機體建構社會實體當中，「自然」和「社會」之間乃存在著辯證的關係，它會在每個人的生活中有不同的形貌。Berger & Luckmann 更細緻的說明，對人的外在，是一套動物與社會場域的關係；而對於內在而言，則是生物性與社會建構之實體的關係。以此而言，人於生物性上乃無可避免地要與他共同建構、共同生活於是藉之中。而這種自然與社會的辯證過程，也說明了人創造實體，旋而實體也創造了人。

從上述 Berger & Luckmann 的知識社會學分析架構中，可以看出其欲說明的知識社會學和社會學理論之間的關係 (1967: 129-183)，其試圖對社會中的知識角色呈現一種普遍而系統的說明，並試圖經由發展一個系統化的知識社會學理論以激起批判的論辯和經驗的研究。一方面，Berger & Luckmann 認為對於客觀化、制度化與合法化的等層面的分析可以援用於語言社會學、社會行動與制度的理論以及宗教社會學等研究主題。並且希望清楚的表達知識社會學乃是以一種語言社會學為前提，說明一種「以社會學觀點來理解人類景況」為基本立場的社會心理學的可能性。另一方面，Berger & Luckmann 主張透過個人與社會個人認同以及社會之間的辯證來分析知識的角色，為所有社會學領域提供了重要的補充觀點。雖然 Berger 並未否定對社會現象進行純粹的結構分析，但他認為知識社會學的角度可以被引入其中。將知識社會學的研究成果整合到社會學理論的體系當中，需要注意到隱藏在未被揭露的結構資料背後的「人性因素」(human factor)。而這樣的整合需要系統話的說明在「結構的實體」(structural reality) 以及「人類在歷史頭裡建構實體的行動」(human enterprise of constructing reality) 之間的辯證關係。

此外，Berger & Luckmann 在書中試圖藉著分析「制度化過程」與「合法的普同象徵世界」之間的關係，說明在社會科學當中我們需考量到功能論者在理論上的迷思，以及對社會現象進行純粹結構分析所蘊含的物化 (reifying) 危機。相對於這些優勢的社會學理論，Berger & Luckmann 認為其所要發展的，既不是一種不顧史實 (ahistorical) 的「社會系統」也不是一種不顧史實的「人類本質」(human nature)；而其所運用的研究取向也不是唯社會學或唯心理學的取向，因為 Berger 不同意他們所宣稱的社會學的「動力」(dynamics) 與心理學的「系統」，將因果論放到人類社會的複雜關係當中 (Berger & Luckmann 反倒認為這兩者的

宣稱其實是知識社會學值得研究經驗案例)

在 Berger & Luckmann 的論述中，另一個重點則是其認為在社會實體和個人存有之間辯證的關係，指出只有理解「整體的社會事實」(total social fact) 才能確保社會學免於唯社會學和唯心理學論調的物化取向。而這也是 Berger 一再提起的兩種危機。

就知識社會學的研究層面而言，Berger & Luckmann 指出在知識社會學當中經驗研究的重要性。他認為經驗研究可以說明理論的論點。例如對於制度和合法化普同象徵世界的經驗研究，將提昇我們對當代社會進行社會學的理解。

在研究立場上，Berger & Luckmann 說明其對知識社會學的概念乃是避免帶有方法論上的暗示，其指出，如果實證主義被理解為是一種哲學上的立場，並用來界定社會科學的研究對象的重要性，那麼 Berger & Luckmann 則認為他們自己的研究取向，是非實證性的。雖然他們並不否定實證主義對社會科學在經驗研究上的價值。

最後，Berger & Luckmann 認為經由知識社會學的探究，可以理解人類的實體 (reality) 乃是社會建構的實體。然而對實體的探究一直以來雖屬於哲學的探究層面，但是在當代雖然哲學領域對此層面的研究也變得平淡許多但是社會學家卻儼然計程了對這個主題的探究，然而不同於哲學家所探究的終極的實體或終極的真，社會學家所探究的興趣則是針對在日常生活當中的知識基礎。經由對客觀化、制度化以及人類存有的生物條件之間的討論，提供了社會學取向的說明。Berger & Luckmann 指出，知識社會學的概念大體上是社會學的專有概念，但這並不意味著社會學不是一門科學，而是說明了它的方法不僅應該是經驗的，而且也不能是「無價值涉入」的。其所蘊含的意義乃是，在科學的研究當中，社會學所處理的是「人」的問題，以人為研究的對象；也就是說社會學識一門人文的學科。因此社會學必須繼續與歷史及哲學相互交流，否則將失去其研究對象的真切性。而這個研究的對象—社會，也就是由人類所組成、所居住的世界，乃是一個由人類所形成的、不斷進展中 (ongoing) 的歷史過程。而人文取向的社會學也不僅止於重新喚起我們對豐富現象世界的驚奇而已。

三、以知識社會學分析架構理解幼稚園教的實踐知識

Berger & Luckmann 的知識社會學分析架構，提供我們將教育制度放進歷史脈絡與人類的社會建構中進行全面的理解，有助於我們重新思考教育現場中的教師實踐知識—這些實踐知識的形成以及這些實踐知識在人類教育制度當中的意涵，描繪出教師專業知識在主觀意識和客觀制度實體之間的辯證關係。從上述文獻中，發展出本研究之分析架構如下圖。

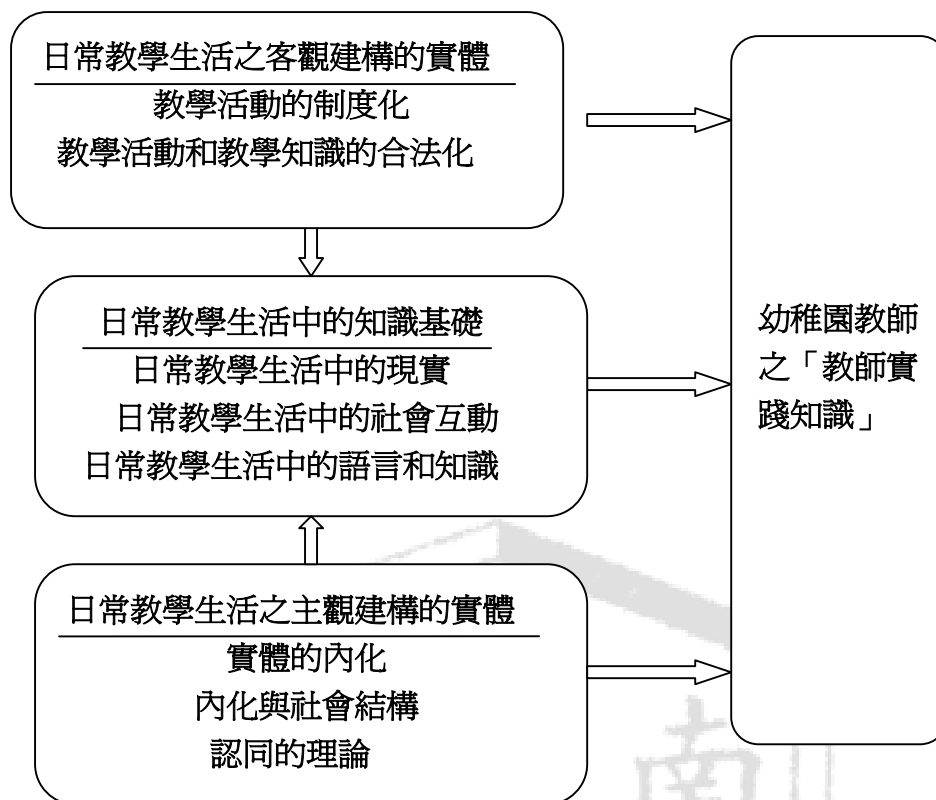


圖 2-1 本研究之分析架構圖

我們若是能將教育視為在人類社會所建構而成的一種制度，而不是將其物化為脫離人類而客觀存在的實體，則我們更有可能深入思考這個制度的意義和內涵，而 Berger & Luckmann 的知識社會學分析架構正得以讓我們得以重新思考在教育制度中，教師日常教學生活裡的專業實踐知識。

叁、研究方法與實施

在本研究中，除了以文獻探討和比較的研究方法建立知識社會學的分析架構之外，亦採取敘事探究（narrative inquiry）作為理解幼稚園教師專業實踐知識的研究方法。

敘事研究是研究人類經驗世界的方法，應用在教育研究的課題上為「視教育以及教育研究為個人和社會故事的建構與重建」(Clandinin & Connelly, 1990:2)。Clandinin & Connelly 指出，在關心人類經驗的社會科學中，「經驗」是個關鍵的用詞。教育以及教育研究是經驗的一種形式。而敘說是展現與了解經驗的方式之一。因為我們所研究的是經驗，而敘事思考（narrative thinking）是展現經驗的一種關鍵形式，也是書寫與思考經驗的重要途徑(2000: 17-18)。在教育敘事研究中，學生、教師與研究者不僅是說故事的人，也是在自己或他人故事中的主角。而教師敘事--有關教師經驗之故事的研究，逐漸成為研究教師思考、文化和行為的重要方法。若依據 Creswell (1998:65)對傳統質化研究取向劃分為傳記、現象學、紮根理論、人類學、個案研究等五種類別，雖然敘事尚未成為一種獨特的研究方法，但在各種傳統的質化研究方法中，敘說探究取向有其寬廣的運用空間，為質化研究中的一種探究取向。

另外，以敘說探究作為教育研究的取向，在其研究的內容上，Cortazzi 認為目前強調教師敘事的重要性之教師研究趨勢，乃以「反省」(reflective)的概念、教師「知識」的本質、以及教師的「聲音」等研究議題為中心（Cortazzi, 1993: 6-12）。此外，Lyle (2000)亦從 Piaget、Vygotsky 以及 Bruner 等人的認知理論，闡述敘事理解（narrative understanding）在討論「兒童如何學習」中的重要性。另一方面，如同 Egan 所主張，若教育者視課程為「被述說的故事」，在課程計劃中的敘事架構可以提供單元探究的整體架構。幫助兒童對課程內容產生意義的連結（轉引自 Lyle, 2000:60）。因此敘事探究亦可作為研究兒童認知與學習的一種方式。

目前在社會科學與教育研究中，Cortazzi 指出應用敘事研究的方法大致包括了自傳(autobiography)、協作的傳記(collaborative biography)、敘事探究(narrative inquiry)、課程故事的研究(the study of curriculum stories)、教師軼事的採集(the collection of teachers' anecdotes)等（Cortazzi, 1993: 12-20）。

在本研究中，我所採用的是「協作的傳記」(collaborative biographies)。協作的傳記是教師與研究者共同進行、有關教師生活經驗之描述與詮釋的結合（Cortazzi, 1993: 14-16）。這種合作促進了從生活故事到生活史的轉變。生活故事是教師個人經驗的重新建構，故事說出了個人的專業生活；而生活史則利用較廣泛的證據，包括晤談、討論、相關的文本與脈絡。在更寬廣的脈絡情境中，從簡單的敘說轉變到詮釋生命故事，並透過加入教師與研究者的行動而共同建造出協作的傳記。

本研究與一位私立慈愛幼稚園（化名）櫻桃老師（化名）一起合作，探索本

研究所欲探究的主題。

櫻桃老師畢業於高職幼保科、師院幼教系，擁有合格教師證的幼教老師，已有 12 年的幼教經驗，目前市慈愛幼稚園櫻桃班的主教老師，櫻桃班是年齡四歲的中班；而慈愛幼稚園則是一所採用混合才藝時間與主題課程模式的私立天主教幼稚園。

關於慈愛幼稚園的基本資料如下表所示。

表 3-1 慈愛幼稚園的基本資料表

項目	說明
成立年	民國 55 年天主教會三位修女應台南教區主教的邀請至台南進行傳教工作，創辦了慈愛幼稚園。
宗旨	以預防教育法---理智、宗教、仁愛的精神，為家庭、社區、國家培養具有倫理心、仁愛心、好品德的幼兒為首要使命，並配合教育部所頒定的標準，促使幼兒獲致身心健全的發展及全人教育的整合。
環境設備	教室 10 間、會議室暨親子閱覽室 1 間、圖書暨視聽室 1 間、音樂暨舞蹈教室 1 間、寢室 2 間、大禮堂 1 間、餐廳 3 間、廚房 1 間、材料室 2 間、教具室 2 間、文書室 1 間、傳達室 1 間、園長室 1 間、主任室 1 間、會客室 1 間、小聖堂 1 間及球池 1 個、游泳池 1 座、小花園 1 座、沙坑區及遊樂場等全園面積總計為 5347.77 平方公尺
班級數	目前共十班 大班 四班 中班 四班 小班 二班

在本研究的進行方面，我與櫻桃老師預計進行約四個月的現場觀察和訪談，對櫻桃老師的生命歷程與專業實踐知識進行深入的回顧與理解。每次訪談均予錄音再予以轉譯成逐字稿，而櫻桃老師也同意對其教學過程加以錄影，提供分析訪談資料的參照。

在現場觀察方面，除了於櫻桃班主題時間進行 14 次觀察與記錄外，為補充資料的校正，在徵得櫻桃老師教學團隊的同意之後，亦進行一次此教學團隊課後對話的紀錄和觀察。

在錄音訪談方面，除了進行與櫻桃老師六次的訪談之外，為進行資料的校正，本研究也進行與園長的訪談，理解園方的行政管理方式。

本研究進行的觀察記錄與訪談次數如表 3-2 所示。

表 3-2 本研究之觀察記錄與訪談次數表

項目	編號	時間	主要內容
觀察、錄影	錄影 1-1	95.09.18 10:30-12:00	主題 小幫手
	錄影 1-2	95.09.19 10:30-12:00	
	錄影 1-3	95.09.25 10:30-12:00	
	錄影 1-4	95.10.02 10:30-12:00	
	錄影 1-5	95.10.16 10:30-12:00	
	錄影 1-6	95.10.23 10:30-12:00	
	錄影 1-7	95.10.30 10:30-12:00	動物小幫手、種植小幫手
	錄影 1-8	95.11.06 10:30-12:00	小白與小黑、種植小幫手
	錄影 1-9	95.11.13 10:30-12:00	
	錄影 1-10	95.11.20 10:30-12:00	
	錄影 1-11	95.11.27 10:30-12:00	
	錄影 1-12	95.12.04 10:30-12:00	
	錄影 1-13	95.12.11 10:30-12:00	
	錄影 1-14	95.12.21 10:30-12:00	
	錄影 2-1	95.11.30 18:30~19:30	教師對話（主教老師、助理老師、實習老師）
訪談	訪談 1-1	95.09.21 10:30~11:30	
	訪談 1-2	95.09.27 10:30~11:30	
	訪談 1-3	95.10.12 10:30~11:30	
	訪談 1-4	95.10.18 10:30~11:30	
	訪談 1-5	95.10.25 10:30~11:30	
	訪談 1-6	95.11.01 10:30~11:30	
	訪談 2-1	95.11.13 14:30~15:30	訪談園長

在資料處理方面，本研究的資料蒐集與資料分析是同步進行的。在每次訪談紀錄轉譯之後，開始資料編碼（coding）。初步採開放編碼（open coding）的方式，進行分類以形成初步的類別（categories），並書寫成場域文本（field text）的樣式，以理解這些語料所構築的情節（plots）；在累積更多的訪談語料時，則從場域文本和初步分類的類別中形成更大的模式類型（patterns），以形成完整的故事樣貌，建構出超越這些零散事件的意義整體（Alvesson & Skoldberg, 2000：93），並進一步書寫成研究文本（research text）。本研究以敘事分析（narrative analysis）-- 研究構成行動、情況、事件的資料，並產生了故事—教師的生命史。運用寫成故事情節（emplotment）以及敘事形態（narrative configuration）作為基本的分析工具(Polkinghorne,1995：5-6)。

在場域文本與研究文本的寫作過程中，我也需要不斷地與櫻桃老師就觀察的內容加以討論，並分享在探究過程中的一些想法，共同建構此篇探究的文本。

肆、研究結果與討論

Connelly & Clandinin (1999d: 103-106) 將教師專業知識的景觀視為由不同場地所組成的一在教室內的場地以及課堂外的場地。視教師們的生活為在景觀上的兩個場地中的經歷，視教師在每一天都需多次在這兩個場地之間來回穿梭，而教師的兩難經驗有些則是來自這兩個場地之間的差異。而教師也需要跨越這兩個場域之間的邊界，當他們考量到他們的行動將被場域外的它者以故事的方式述說出來。在這個意義上，教師創造的一種意象上的跨越邊界（border-crossings）。而教師所處的課堂外的場地包括了辦公室、穿堂、教職員休息室、委員辦公室、學區辦公室等等。在這些課堂外的場地中，存在著教師、學生、以及家長。這些場地也就是所謂的個人的景觀。以此而景觀的隱喻幫助我們看到這些邊界的可能性，劃分了專業知識的各種面向。各個場域標示著不同的邊界、分配和空間。並注意到了在學校中，這些在景觀上的邊界和場域，乃是由制度所造成的，而且被這些生活在此制度中的個人所遵循著。並指出對於大多數的個人而言，他們將這些邊界和場域視為理所當然，並且深植於所處景觀中的各種感受而不自覺。也只有當新的成員進入這個景觀當中或者是當這個景觀有了改變之後，我們才能覺察到這些邊界。當新的政策落實在這個景觀當中時，也許會威脅到原本的邊界威脅著改變在此景觀上的每一個場域中的知識特質，或者會讓我們更加覺察到邊界的存在。

上述的研究和觀點，也描繪出教師專業知識在主觀意識和客觀制度實體之間的辯證關係。從現場的教學互動以及訪談的內容中，可以發現幼稚園教師之「教師實踐知識」呈現「日常教學生活中的知識基礎」、「日常教學生活之客觀建構的實體」、「日常教學生活之主觀建構的實體」之間的辯證關係。

一、日常教學生活中的知識基礎

日常教學生活中的現實

日常教學生活中的社會互動

日常教學生活中的語言和知識

若以 Connelly & Clandinin (1999d: 112-113) 的景觀隱喻為例，其認為教師的專業認同乃是在專業知識的景觀上，與空間和時間的邊界緊密的交織著。我們從 Berger & Luckmann 的分析架構中可以看到這個現實存在的實體。在概念的層次上，諸如教師的課程或某一特定主題的概念，對在專業的景觀上理解其專業生活而言，乃是重要的；然而，此外，教師的經驗、他們的個人實踐知識、在空間和時間上都使得這些生活形成他們的認同、他們所依據的故事。而他們所依據的故事則多於課程、教學和主題等等的概念知識。他們乃是景觀、時間和空間、邊界、循環、以及節奏等知識的具體表現。他們在當時當地展現了一種存在的美感以及依據滿意的時間循環進行特定的事項。他們表達了關聯於時間和空間邊界

中，進行特定行動的道德適切性，以及人們如何將自己定位在這個關聯於各種邊界的景觀當中。

例如園長表示：

其實原則上我們母佑沒有嚴謹的課程架構，原則上就是按照作息，就是每班他們的作息表，那其他其實我們就是交給各班老師，那其實課程架構整個結構就是他們老師去跟孩子共同進行出來的，那其實我們這邊像行政方面，其實我們在每個學期的開始或學年的開始，我們會給一個大方向，例如說我們從比較學習區的教學到今天這幾年，原則上其實我是順著我們老師的，例如說剛開始，呃~~好像我們剛開始也是寫教案的，那後來覺得說教案的書寫跟後來整個課程的進行，是不會有太大相關的，那其實我我是看點，然後我就會提出來，我就會覺得我們可以試著不要去寫教案，那例如說後來在情境方面，就覺得是不是可以透過情境去協助孩子，呃~~~我不知道，我自己是覺得說，這幾年我提出的一些大方向，其實是從老師那邊來的（11/13 訪談）

此外，在日常生活中的社會互動中，若以 Connelly & Clandinin (1999e: 171-175)的研究為例，其理解到制度的故事強烈的影響到在學校教育景觀中的各樣故事。而這些教師所依據的故事則形成了不同的教師認同。而教師在敘說其故事當中，也交錯著其所想像的行政人員的故事。在學校制度中不同的職位形成了不同的權力影響，而教師的兩難也在穿梭於課堂內與課堂外場景之間時，經歷到強烈的感受。透過互動以及在教育制度中不同角色之間的交談，形成了教師日常教學知識的基礎。

例如在和櫻桃老師的訪談中，櫻桃老師說出他走上幼教生涯的過程：

幼保科畢業進托兒所待了兩年的時間，阿就是很傳統.... 然後去的話就接中 班，中班就開始教拼音，阿我就 ...因為我們那時候幼保科老師沒有教你其實沒有學那些東西，然後就覺得很不能接受，然後家長又很要求，那時候園長還蠻好的，就一直告訴我，你要帶到大班，你到大班的時候你看到那個成果你就會覺得這是很值得的，可是熬到大班上學期我就熬不下去了，那個壓力太大了，那時候你會覺得因為都是工業區，家長他們其實除了要求注音，也要求數學，還要求認字....中班就開始了，然後寫字一定要寫在格子裡面，他一定要拿那種寫的很漂亮，每天在寫那個，然後你會覺得好像每天都在生氣，你會覺得你為什麼都教不會，然後每天都在生氣 在生氣，然後後來可能就是剛好大概在學校待了一年以後學校就會跟我們做分享，就是請我們回去跟老師在聊，說這樣的環境你還要待嗎，就鼓勵我們說，要不然要去唸書還是轉個行業看看，所以我想說，好吧，那就去考考看，所以才去上了補習班上了一年再考，就考台東師院，因為我們那時候是全部一起聯合命題，但是是各個學校獨立招生，阿我會選擇東師是因為我去過台東，我是覺得其實那邊還不錯阿，還蠻淳樸的，那時候也想說應該功課壓力沒有那麼重吧，因為我在想說可能跟我之前那種托兒所的經驗有關，所以我不想要壓力那麼大，所以我才選擇說去東師，我不要南師，我總覺得南師很傳統，然後很嚴格，一定要考試，所以我才選擇去念東師...(10/25 訪談)

此外，櫻桃老師也認為他的教學決定來自於和家長以及同儕間的互動，因此，幼稚園教師之「教師實踐知識」基礎來自日常教學生活中的知識基礎，包括日常教學生活中的現實、日常教學生活中的社會互動、日常教學生活中的語言和知識等。

二、在日常教學生活中客觀建構的實體

在 Berger & Luckmann 的知識社會學架構中，幫助我們思考學校教育制度化的過程以及在教育制度當中的各個角色意義。並且讓我們看到在人類社會當中，教育制度化的範疇和模式。我們也可以從教育的歷史研究中得知類似的觀點，如 Hoyle & John (1995: 51-54)指出專業知識的發展在教育當中成爲一種概念，與接受教育訓練的社會制度的興起有無可避免的關聯。在十九世紀晚其和二十世紀初期，官方的學校教育變爲更加專業化，而初等教育成爲次要，中等教育主導了社會對教育的觀點。因而學校教育同時也成爲與社會階級有關，經常是藉由教育程度來定義個人。

此外，教育制度、教育專業知識以及教師角色如何經過合法化的過程加以傳承並達到其規範人類行爲的目的，在 Berger & Luckmann 的解釋架構中，更能讓我們重新思考這個問題。例如我們在教育制度中如何建立普同之象徵世界、有哪些維持普同象徵世界的概念機制和社會組織。

我們若以上述的觀點來看類似的教育研究，如 Hoyle & John (1995: 45-46)指出多數對於專業的研究都指向其組織化知識體系的核心作爲一種正式的標準，而這種標準也讓這個職業團體可以被歸類爲專業。在這種傳統概念的核心中，其見解乃是一個可以被稱爲專業的工作，乃是建立在技術或專門知識體系上的實踐，而這種知識乃是凌駕於外行人之上的。傳統上，這種知識有兩個重要的因素：首先是已經受過科學方法的考驗，因而必須要求效度；其二，它是被種種理論所支持並且也進行個案的描述，讓知識得以在實踐中應用於各殊的狀況。

另一方面，這些專業透過專家以及長期的訓練，被教導去理解這個再研究中正時爲有效的知識並且能夠依據倫理規則建構地以及理智地應用這些知識，以監管（governing）他們的在這個追業中的行爲。在這個意義上，已經具有專業地位的職業例如醫藥和法律從業人員，都能將他們的職業標示爲專業並且維持他們在職業階級當中的地位。此外， Doyle(1990: 8) 也說明持續進行的教學專業化，也有一大部分依賴於能夠被公眾所接受的、這個職業對自己的主張的合法性。

Hoyle & John (1995: 74)對這種合法化的過程曾經提出說明，其認爲這個因素有賴於兩個連鎖的過程：首先是教師必須被視爲具有某種程度的社會和教育的影響，其次視教師必須說明他們具有技術反省和倫理的能力能夠勝任他們的工作。如果教師能夠在發展專業當中保持著與上述兩個因素的一致性，那麼才能贏得供種的信賴，只要這個專業能夠公開主張它的專業知識，一種有組織的專業知識體系的存在，方能在其專業發展的過程當中得到確實的有效性。近年來教師承受來自國家的相當壓力以符合一種績效責任的結構，而這樣的結構卻逐漸地腐蝕著他們傳統工作場域中的自主性。而現有的防禦則視教師重新思考他們所在的處境以

及所擁有的專業知識，這些過去二十多年來的研究，藉著幫助教師重新確立他們的公共自尊，能夠帶來重要的象徵功能以及實踐上的意義。此外，Hoyle & John (1995: 75) 教師需要有這樣的專業知識體系，不僅是因為這樣的知識體系有力量幫助教師建構實務的主張以及合理辯護的地位，而且也是因為這是公眾或教師自己視為具有專業特質的地方。在所有的專業當中，在實踐者和顧客（對象）之間重要的聯結乃是以相互的信認為基礎，並且相信實踐者有判斷的權力以有效地運用他的專業知識。教師的工作乃是處在許多的組織體系中，並且與他們的顧客（對象）之間有著零散與複雜的關係。對教師而言，組織（學校）的權力—要求其中的許多關係—是一個重要的因素，而且他們可以從未接近專業化中高度的個別性。不像醫生和律師能夠在可控制的條件下形成自己的決定並運用所擁有的專業知識。而教師每天則必須小心翼翼地人、制度和社會等關係中協商自己所運用的方式。

在上述文獻中，雖然 Doyle Hoyle & John 注意到教育制度或教師專業知識合法化的問題，但是卻未進一步說明在社會中是如何進行這些合法化的過程。

在本研究中透過訪談和觀察發現，幼稚園教師之「教師實踐知識」基礎來自日常教學生活之客觀建構的實體則包含教學活動的制度化、教學活動和教學知識的合法化等。

三、在日常教學生活中主觀建構的實體

在 Berger & Luckmann 的解釋架構中，也讓我們思考到教師本身如何透過主觀的意識建構其日常教學生活的實體、教師的初級社會化以及次級社會化的過程如何影響教師對這些實體的內化、社會如何透過制度或手段維持或轉化這些主觀實體、以及教師的主觀實體內化與社會結構之間的關係；除此之外，在 Berger & Luckmann 的知識社會學觀點亦讓我們重新思考有關教師身分認同的問題。

以認同的理論而言，Connelly & Clandinin (1999c: 94-95) 指出，「我是誰」以及「你是誰」是一般在詢問身分認同時所提出的問題，這樣的詢問通常意涵著一個混雜的認同，彷彿這些問題的某些答案觸及了人們關於「存有」的根源。某些有關心理治療的文獻認為這些問題觸及了人們內心世界中「真實的我/你」，將完全地揭露出一個經歷生命遭遇的堅固基礎。而「身分認同」(identity) 這個詞傾向於負載著沉重的實體 (reality)，像一個岩石、一座森林或一個存在的實體 (entity)。對一個人而言真實的認同被認為是一種美德。然而，從敘事的觀點而言，認同本身有許多故事。這些故事是敘事的建構，他們體現了身命的展露，以及如同敘事建構一貫的做法，相這些敘事凝聚為一個固定的存在實體 (entity)，一種不變的或者可以繼續成長和改變的敘事建構。它們甚至可以多重地依賴發現這些敘事的各種生活情境。這或許會讓人想到在家庭或不同的社會聚集當中人們所具有各種舉止。我們所具有的身分認同、我們所依據的故事，傾向於展露出所倚賴之情境的不同面向，而在這些情境面像當中我們得以找到我們自己。對教師而言在他們的專業知識景觀中這樣的說法是相當適切的。不同的面向、不同

的身分認同，能夠展現、重新形塑並且在不同的景觀場域中呈現新的生活樣貌。這個一般圖像的兩面，倒有幾分真實：認同、所依據的故事，似乎不輕易改變，有時候甚至是很困難的，它可以清楚的顯現出我們的存有是固定的不變的存在實體。但是在研究中所顯示的是，認同有其起源和改變。

若以 Berger & Luckmann 的觀點而言，「認同」是主觀實體的核心因素，並且與社會維持一組辯證的關係。在社會化過程中，認同一旦具體形成之後，它將被各種社會關係維持、修正和再次塑形。相對而言，這些與認同有關的社會過程，乃是受到社會結構所決定，因而認同乃是個人與社會之間辯證的現象。也就是說，認同是社會的產品，也是客觀實體得以穩定的因素。然而在所有的社會中，即使個人的認同與實體再穩定，也難以離開被理論化的主題。所以，認同是蘊含在生活中的理解，並且是嵌合在普同象徵世界與其合法化的理論當中，因而，除非落實於世界中，否則無從了解認同的來由。以此而言，角師的身分認同乃是一種教師主觀實體與社會客觀實體之間的辯證關係。如同 Berger & Luckmann 強調，所謂的「認同理論」，乃是一種社會現象，所以這些「理論」不關社到當代科學所要求的「有效性」，但卻是一種在「心理上」的有效性，而能在現實中詮釋經驗現象。

因而，在本研究中發現，幼稚園教師之「教師實踐知識」基礎來自日常教學生活之主觀建構的實體則包含實體的內化與內化與社會結構。

四、「日常教學生活中的知識基礎」、「日常教學生活之客觀建構的實體」、「日常教學生活之主觀建構的實體」之間的辯證關係。

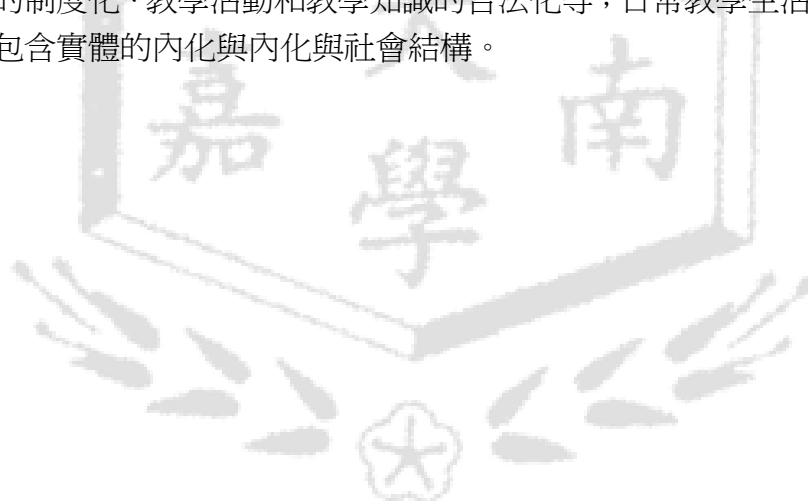
我們若是能將教育視為在人類社會所建構而成的一種制度，而不是將其物化為脫離人類而客觀存在的實體，則我們更有可能深入思考這個制度的意義和內涵，從本研究的知識社會學分析架構來看，在教育制度中，教師日常教學生活裡的專業實踐知識來自教師個人的主觀建構因素，以及教育制度客觀存在的實體層面，並呈現出教師在客觀制度和主觀意識上之間的辯證，更多面向地理解教育制度和教師專業知識之間的關聯以及教育制度和教師知識在人類社會結構中的意義。以本研究的分析而言，在教師的日常教學知識中，有客觀和主觀實體之間的辯證過程，提供我們另一個理解教育制度和教師專業知識的架構，讓我們得以從理解知識的基礎，從客觀建構的實體和主觀建構的實體兩個層面的辯證來理解知識的形成和內涵。藉由對制度化和合法化的分析，讓我們思考教育制度和教育場域中的知識如何經過外化、客觀化和內化的過程影響人類的生活，此外，也讓我們得以在歷史社會的角度上，重新思考教師角色的意義和象徵性以及教師身分認同的問題。

總之，由知識社會學分析架構，讓我們理解到教師專業知識乃是不能脫離社會脈絡而獨立存在，讓我們不會忘卻這些制度和知識乃是來自人類的活動，和人本身有著辯證的關係，而不能將其極致的物化為獨立存在的實體。

伍、結論

以社會實體主客觀之間的辯證為架構，分析在日常生活中的知識形成，讓我們得以從理解知識的基礎，從客觀建構的實體和主觀建構的實體兩個層面的辯證來理解知識的形成和內涵。藉由對制度化和合法化的分析，讓我們思考教育制度和教育場域中的知識如何經過外化、客觀化和內化的過程影響人類的生活，並且在歷史社會的角度上，重新思考教師角色的意義和象徵性以及教師身分認同的問題。人類教育制度中的專業知識，透過了制度化和合法化的過程加以傳承，教師在教育制度中執行其特定角色，教師在社會中有其特定的身分認同，教師專業實踐知識是透過客觀的實體與主觀的實體之間的辯證而形成。

此外，幼稚園教師之「教師實踐知識」基礎來自日常教學生活中的知識基礎、日常教學生活之客觀建構的實體、日常教學生活之主觀建構的實體等。其中日常教學生活中的知識基礎包括日常教學生活中的現實、日常教學生活中的社會互動、日常教學生活中的語言和知識等；而日常教學生活之客觀建構的實體則包含教學活動的制度化、教學活動和教學知識的合法化等；日常教學生活之主觀建構的實體則包含實體的內化與內化與社會結構。



陸、參考文獻

- 王博成 (民 91)。國小教師生活課程實際知識之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 阮凱利 (民 91)。理論與實踐的辯證—國小教師實踐知識之敘說性研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 池叔樺 (民 90)。國小低年級教師綜合活動課程的實務知識之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 古瑞勉 (民 90)。初任幼兒教師實際知識發展之研究。屏東師院學報，第十四期，pp.297-324。
- 許靜茹 (民 93)。幼稚園班級經營與幼兒認知。兒童發展與教育，創刊號，pp.69-88。
- 陶知仁 (民 90)。導入階段教師實務知識轉化歷程之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 陳國泰 (民 90)。幼兒教師的實際知識之探究。美和技術學院學報，19, pp.140-159。
- 陳國泰 (民 92 a)。幼兒園所經驗教師實際知識的發展之個案研究。美和技術學院學報，22, pp.85-112。
- 陳國泰 (民 92 b)。教師的實際知識及其對師資培育的啓示。教育研究，11, pp.181-192。
- 陳國泰 (民 92c)。初任幼兒教師實際知識的發展之個案研究。花蓮師院學報，16, pp.299-324。
- 陳麗妃 (民 89)。國小教師的教學決定—以一位泰雅族教師為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 張明麗 (2003)。早年家庭經驗影響女性幼稚園教師之個案研究。幼兒保育學刊，1，pp.148-170。
- 蔡其臻 (民 93)。幼稚園遊戲課程之研究—一個課程知識社會學的探究途徑。國立台南師範學院國民教育研究所博士論文。
- 蔡淑桂 (2004)。幼稚園專家教師與新手教師的班級經營策略之比較研究。康寧學報，6，pp.181-224。
- 簡楚瑛 (民 90)。幼稚園園長與托兒所所長角色及其所處園、所文化環境互動關係之研究。國立政治大學教育與心理研究，24 期，pp.135-166。
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company, INC.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1992). *Making sense of teaching*. Milton Keynes:

Open University Press.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), pp2-14.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teacher as curriculum planner*. New York: Teachers' college Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999a). Knowledge, context, and identity. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin(Eds.).*Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, pp.1-5. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1999b).Curriculum making and teacher identity. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (Eds.). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, pp.83-93.New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1999c). Composing, sustaining, and changing stories to live by. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (Eds.). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, pp.94-102.New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1999d). Borders of space and time. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin(Eds.).*Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, pp.103-113.New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1999e). Hierarchy and identity in the conduit. In F. M. Connelly & D.J.Clandinin (Eds.). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, pp.171-175. New York: Teachers College Press.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Creswell, J.W. (1998).*Qualitative inquiry and design: Choosing among five traditions*. California:Sage.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), pp. 83-95.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Elliot, J. (1990). Educational theory and the professional learning of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), pp. 81-103.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific base for the art of teaching*. New York: Teachers'

- College Press.
- Geertz, C. (2000). *Local knowledge: Further essays in interpretive and anthropology*.
New York: Basic Books, Inc.
- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*.
New York: Cassell.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.).
Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper.
- Lyle, S. (2000). Narrative understanding: developing a theoretical context for
understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of
Curriculum Studies*. 32(1), 45-46.
- McNamara, D., & Desforges, C. (1978). The social sciences, teacher education and
the objectification of craft knowledge. *British Journal of Teacher Education*, 4(1),
pp.17-36.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis.
In J. A.Hatch & R. Wisniewski, (1995). (Eds.). *Life history and narrative*(pp5-23).
London: The Falmer Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.
Harvard Educational Review, 57, pp.1-22.
- Shulman, L. S. (1999). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In A.
C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds). *Contemporary issues in curriculum
(2nd)* , pp.103-121 . Boston: Allyn and Bacon.
- Sttenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*.
London: Heinemann.